

**Ökologie-Leib-Bewegung: Grundlagen und
Perspektiven einer „ökologischen
Bewegungspädagogik“ für den schulischen Lern-
Erziehungs- und Bildungsprozess in Brasilien**

Von der Fakultät für Geistes-und Erziehungswissenschaften der
Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig

zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.),
genehmigte Dissertation

von Jozilma Batalha Pinto de Souza Lemke

aus Manaus/Amazonas - Brasilien

Eingereicht am: 27.03.2018

Mündliche Prüfung am: 16.08.2018

Referent: Prof. Dr. Prof. hc. Reiner Hildebrandt-Stramann

Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig

Korreferent: Prof. Dr. Antje Klinge

Ruhr-Universität Bochum

**Ecologia-Leib-Movimento: Fundamentos e Perspectivas de
uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” para o processo de
Formação, Educação e Aprendizagem escolar no Brasil**

Da Universidade Técnica Carolo-Wilhelmina de
Braunschweig

Faculdade de Ciências Humanas e Educação

Tese apresentada para obter o grau de
Doutora em Filosofia (Dra.phil.)

por Jozilma Batalha Pinto de Souza Lemke

de Manaus/Amazonas - Brasil

Agradecimentos

Quero registrar aqui minha mais profunda gratidão as pessoas que me auxiliaram e não mediram esforços em me apoiar neste caminhar de nove anos em que trabalhei direta ou indiretamente para o alcance do desenvolvimento desta obra. Dentre este caminhar os três primeiros anos, foram exclusivamente dedicados e, ainda sigo este objetivo, com a aprendizagem da língua Alemã. Evidentemente me é aqui limitado a nomear todas estas pessoas, contudo quero mencionar especialmente minha gratidão.

À Thomas Lemke, meu amado esposo que sempre me apoiou em todo o processo deste estudo, tanto na procura por um Orientador, como todo o financiamento necessário dos gastos deste projeto. Especialmente, nos tempos difíceis, ter me incentivado e, inspirado com suas atitudes decisivas para mim continuar o caminho da formação e, por exclusivamente, no contexto familiar, ter enormemente me apoiado nos cuidados com nossos amados filhos, Tom e Josy. Estes, também quero registrar meus agradecimentos, por principalmente terem iluminado meus pensamentos, me levando a buscar mais conhecimento na realidade da vida cotidiana de aprendizagem com eles.

Aos meus pais, Edna e Antônio, irmãs e irmãos pelo amor e apoio incondicional, mesmo à distância, durante todo o caminhar deste estudo.

Ao Prof. Dr.Prof.hc. Reiner Hildebrandt-Stramann, por sua constante confiança em minha capacidade de trabalhar de forma independente no meu próprio trabalho científico. Embora a liberdade fosse difícil de suportar às vezes, isto me permitiu encontrar meu próprio caminho. Agradeço sua contribuição de forma ímpar com a realização desta obra, com suas inúmeras sugestões valiosas, quanto as literaturas e questões científicas e metodológicas, bem como, com suas críticas construtivas e reflexões profundas em nossos oportunos diálogos.

Da mesma forma, gostaria de agradecer ao Prof. Dr. Prof. hc. Jürgen Dieckert pela intensiva assistência, paciência e apoio científico versátil e cheio de experiência em relação aos assuntos discutidos neste estudo. Sempre disponível, benevolente e, que juntamente com sua amável esposa Barbara, me ofertaram além da intelectualidade nos encontros, um apoio familiar e emocional inestimável. Meu profundo agradecimento!

Gostaria de agradecer também, a Prof. Dr. Antje Klinge, por sua compreensão e gentileza em aceitar o convite de ser a co-orientadora e, aos Professores Doutores: Prof. Dr. Heidemarie Kemnitz , Dr.Nicole Karafyllis e Dr. Rüdiger Heinke por aceitarem participar da banca de defesa.

Agradeço à Universidade Técnica Carolo-Wilhelmina de Braunschweig pela oportunidade à mim dada de poder vislumbrar este horizonte de formação humana.

Finalizando, agradeço aos que direta ou indiretamente “auxiliaram”, a continuação deste trabalho, Frau Erika Wolf; os valiosos conselhos da amiga Profa Dr.Rita Puga Barbosa e, a correção e revisão da formatação do texto em português por Elen e Marcela, em alemão por Klaus e, em Inglês por Terue, assim como, o auxílio na configuração das figuras por Kid.

Agradeço à todos!

Jozilma Batalha-Lemke.

1 Einleitung

1.1 Thema und Problemfeld

Das Thema "Ökologie, Leib und Bewegung" folgt dem Konzept einer "Ökologischen Bewegungspädagogik" und geht aus von den wissenschaftlichen und pädagogischen Diskussionen über die paradigmatischen Veränderungen in den Beziehungen zwischen Mensch, Gesellschaft, Kultur und Natur.

Aktuell ist die Diskussion über die Beziehung zwischen Mensch, Gesellschaft, Kultur und Natur stark präsent und wird für die Debatte globaler Probleme als essentiell erachtet. Laut De Haann & Kukartz (1996, S.86 zitiert bei Seewald, Kronbichler & Größing, 1998, S.14) steht das Thema Ökologie an zweiter Stelle gleich hinter Arbeit und vor der Thematik Frieden.

Die Diskussion über Menschen, Gesellschaft, Kultur und Natur ist bereits politisch und ökonomisch verhandelt und somit wird die Natur in ihrer vollen Gänze gestaltbar. Zwar setzt die Umweltpolitik und vielleicht insbesondere die Naturschutzpolitik die Natur immer noch als etwas Gegebenes voraus, dabei „müsste die Natur selbst zu einem Politikum werden, denn es geht darum, politisch auszuhandeln, welche Natur wir überhaupt wollen“ (Böhme, 1992, S.24).

In diesen paradigmatischen Diskussionen wird Natur immer als Gegenpart zu einem anderen Phänomen benutzt, zum Beispiel Natur und Technologie, Natur und Kunst, Natur und Geist, Natur und Kultur, Natur und Zivilisation, Natur und Sport u.v.m. Böhme (1992) betont allerdings, dass diese Spaltung oder Differenzierung des Menschlichen von dem Sinnlichen mit Sicherheit nicht sein darf. Er behauptet auch, dass die großen Umweltprobleme ihre Ursachen in diesem Dualismus Umwelt/Geist des Descartes/Newton Paradigmas haben.

In diesem Sinne liegt das epistemologische Interesse dieser Studie darin die Thematik des "ökologischen" Bewusstseins in Beziehungen mit dem Leib und dem Sich-Bewegen als problematischen Impuls weiterzuführen, auf den in den Diskussionen der folgenden Paradigmen verwiesen wird: (1) Von der Perspektive der Welt und des Menschen, die vom holistischen Paradigma im Gegensatz zum cartesianischen Paradigma vermittelt worden ist. (2) Vom Einfluss dieser Perspektive im Zusammenhang der Diskussionen im Sportunterricht unter dem Ansatz des Wechsels des "Paradigmas des Sports zum Paradigma der Bewegungspädagogik"¹. Und folglich (3) von der Rolle der Schulbildung in den tatsächlichen Entscheidungen dieser Debatte in der Praxis, wenn man von der Überwindung des Paradigmas der "Bankausbildung"² und von der "Schule ohne Bewegung" bis zum Paradigma der "Emanzipatorischen/Ökologischen Erziehung" und von der "Schule in Bewegung" ausgeht.

¹ Siehe Hildebrandt-Stramann (2009b), insbesondere das Kap. 6 (S. 77-88), wo der Autor pädagogische und motorische Anmerkungen über die Beziehungen zwischen Mensch und Natur mit der Möglichkeit der "Reversibilität" macht.

² Siehe Freire (2007, 2009), wie auch aktueller in erklärender Form mit der ökologischen Besorgnis in der „Pädagogik der Erde“ von Gadotti (2000) und der „Ökopädagogik“ von Gutiérrez & Prado (2008).

Mit dieser Diskussion über den Paradigmen-Wechsel, betont Böhme (1992):

„Naturwissenschaft redet nicht von Natur, sondern von Massen, von Feldern, von Organismen, von ihrem raumzeitlichen Zusammenhang und ihrer Entwicklung (...), also von Gegenständen oder Bereichen der Natur, sie beschäftigt sich mit der Analyse und Synthese von Eiweißmolekülen, mit der Frage, was bei der Kollision bestimmter Elementarteilchen geschieht, sie formuliert Hypothesen und führt Experimente durch“ (S.35).

Der Mensch beschloss, sich selbst und die Welt, die ihn hervorgebracht hatte und ihn weiter trug, nicht länger in den Begriffen der Lebendigkeit zu beschreiben, sondern in der Logik der toten Materie zu denken. Folge ist die absolute Trennung von Geist und Natur.

Die Ursachen für die fortdauernde und sich eher verschärfende Trennung von Natur und Lebenswelt ordnet Böhme (1989) in der (negativen) Beziehung des Menschen zu seinem Leib:

„Die Beziehung zur Natur als einer Außenbeziehung bzw. einer äußerlichen Beziehung, wie ich sie für das Verhältnis Stadt – Natur ausgewiesen habe, ist eine Beziehung, die zuallererst eine Beziehung des Menschen zu sich selbst ist. Der neuzeitliche Mensch hat seine Beziehung zu seinem eigenen Leib selbst als eine Außenbeziehung bzw. eine äußerliche Beziehung verstanden und gelebt: indem er sich als Vernunftwesen definierte, grenzte er seine eigene Naturhaftigkeit aus. Sie war ihm das Äußerliche, das es zu beherrschen, zu disziplinieren, zu regeln galt“ (S.72).

Der Umgang der Menschen mit Natur hängt davon ab, wie sehr durch die Trennung der „inneren und äußeren Natur“, das Naturverständnis selbst und der Umgang des Menschen mit Natur von Distanz geprägt ist. Deshalb muss jede Naturphilosophie heute auch zugleich Philosophie des menschlichen Leibes sein, womit Naturphilosophie auch eine Philosophie der Bewegung und des Sports werden kann, wenn sie von den Sportwissenschaften als Partnerwissenschaft angenommen wird.

Der zeitgenössische Mensch muss also die Gedanken der Abtrennung von der Natur und der Dominanz über die Natur überwinden. Er darf nicht nur einseitig Nutzen aus der Natur ziehen, sondern muss eine Partnerschaft mit dieser pflegen, also verstärkt erkennen, dass alle Lebewesen Teile eines großen Ganzen sind.

Im Zentrum dieser Diskussion steht, was Böhme (1992) klar und deutlich formuliert hatte: „die Zerstörung und die Vergiftung der Umwelt hat dem Menschen seine eigene Natur, nämlich seine Körperlichkeit, wieder zum Bewusstsein gebracht (...) und die Beziehung des Menschen zur Natur entscheidet sich zuerst in seiner Beziehung zum eigenen Körper“ (S. 34; 39). Der Leib ist als eine Brücke zwischen Mensch und Natur zu sehen (Böhme, 1989). Die angeborene Zugänglichkeit des Menschen zu seiner Leiblichkeit, wobei der Leib sowohl Teil des Menschen wie der Natur ist, ist die Grundlage in dieser Arbeit für Reflexionen über das Verhältnis zwischen Mensch und Natur. (vgl. Kap.2).

Im Leben zivilisatorischer Gesellschaften ist die Beziehung zur Natur zu einer Außenbeziehung geworden. Aus ihrer Stellung als Gegenwelt rechnet sich der Wert von Naturlandschaft als Konsumartikel in Tourismus, Freizeit und Sport. Angebote zur Körper- und Naturerfahrung abseits individuell-lebensweltlicher Zusammenhänge erschließen den Wert der Natur jenseits von Nutzungsdenken, jenseits von experimentellen und kommerziellen Interessen.

Die Sehnsucht der Stadtmenschen nach Bewegung in naturnahen Landschaften, die intensive Hinwendung zu allem, was mit Natur und natürlich zu tun hat, steht im krassen Gegensatz zum verplanten, technisierten Alltag. Die Wochenendausflüge und Kurzurlaube geraten zur Flucht, ohne

dass die gewonnenen Eindrücke in der städtischen Lebewelt nachhaltig wirksam werden können (Seewald et al., 1998, S. 237).

„Hand in Hand mit dem Verlust an Natur, schreitet der Verlust des Körpers einher: er muss funktionieren, er wird instrumentalisiert zum Objekt, das mit allen Mitteln trainiert, mit allen Mitteln leitungsfähig gemacht wird“ (Kronbichler, 2001, S.47).

Im Rahmen des Sports diskutieren, analysieren und zeigen zum Beispiel Seewald et al., (1998) die Bewertungen der Umweltbelastung des „Sports in der Natur“ im komplexen sportlichen System. Zusammenfassend bestätigen diese Autoren, dass diese Praktiken, die im Allgemeinen „in“ der Natur stattfinden, sich ohne Anzeichen einer „Möglichkeit“ der besonderen Sensibilität des „Sports“ als Leiter der Personen mit der inneren und äußeren Natur in sich darstellen.

Mit dieser Fokussierung findet sich der theoretische Zusammenhang des Themas „Ökologie-Leib-Bewegung“ in Relation zu anderen Themen recht selten in den Erziehungswissenschaften und Sportwissenschaftsdiskussionen aus schulischer bewegungspädagogischer Perspektive. Daher betont Kuhn (1997):

„Natur ist in der Leiberziehung und der Sportpädagogik also offensichtlich eine bekannte, vielleicht sogar vertraute, sicherlich aber eine verschüttete Kategorie. Dort, wo versucht wird, sie freizulegen und pädagogisch auf sie Bezug zu nehmen, zeigt sich ihre fundamentale Bedeutung für die Menschwerdung des »bewegten« Kindes“ (S.15).

In diesem Sinne steht im Mittelpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit die Frage: **Wie ist es möglich, den Prozess des Bewusstseins der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf die Natur durch den Leib und das Sich-Bewegen zu unterstützen?**

Das Individuum und sein Handeln, die Wahrnehmung, das Sinnenbewusstsein und die Intensität mit der Natur während der Bewegung fördert die Sensibilisierung von Freude und Verantwortung. Soweit kann der „bewusste und durch eigenes Handeln geprägte Aufenthalt im Freien mithelfen, Kinder und Jugendliche lebendiger, stabiler und selbstbewusster, aber auch sensibler für die sie umgebende Welt zu machen“ (Österreicher & Prokop, 2011, S.8). Die Erfahrung, die Kinder und Jugendliche „draußen“ machen, sind deshalb so wertvoll, weil sie unmittelbare, emotional berührende und kognitiv anregende Impulse setzen.

Dies bedeutet im Rahmen einer Bewegungspädagogik, dass „sie die Begegnung zwischen dem Kind und seiner inneren und äußeren Natur im Medium der Bewegung gestalten muss, dass im Vollzug der Aktivität sinnstiftende Erfahrung möglich werden“ (Kuhn, 1997, p.17).

Vor diesem Hintergrund bieten Hildebrandt- Stramann, Laging & Moegling (2013) eine Klärung der Bedeutung von dem Zusammenhang zwischen Bildung, Körper und Bewegung an, die sich aber nicht auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeit beschränkt, sondern auf den ganzen Menschen gerichtet ist:

„Bildung ist auf die Klärung des Selbstverhältnisses zur Welt gerichtet, ohne die leiblich-sinnliche Dimension bleibt sie ein pädagogischer Torso, der sowohl die Chancen eines anderen Lernens als auch das Bewegungsbedürfnis sowie sinnlich-leibliche Erfahrungen vernachlässigt“ (ebd., S.3).

Auf diese Weise kann die "gute und lehrreiche Schule" nicht als "statische, "geschlossene" Schule fungieren, sie muss "dynamische und offene Orte" im Klassenzimmer und in der gesamten Schule schaffen und/oder neu konfigurieren. Denn nur mit dieser "Reform" können der "Leib" und das "Sich-Bewegen" als aktive Lernform die ökologischen Beziehungen zum Leben unterstützen.

Dieses Verständnis wird als zentraler Bestandteil von einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ im schulischen Kontext diskutiert.

Dann ist es wichtig hervorzuheben, dass Natur sowohl in der Geschichte der Pädagogik, wie auch in der Sportwissenschaft kein wirklich neues Thema für die Bildung ist. Das grundlegend Neue ist hier, dass es nicht mehr vorstellbar ist, auf ein Verständnis des Zusammenhangs zwischen Ökologie, Leib und Bewegung zu verzichten, und dass daher ökologisches Denken und die Schönheit der Natur als unersetzliche Lebensqualität in der pädagogischen Reflexion von Schule als Notwendigkeit zu begreifen ist.

Dies soll vorrangig für die brasilianische Situation diskutiert werden, da es als notwendig erachtet wird, diese Art von Pädagogik zu etablieren. Insbesondere wird hier bei der akademischen Bildung von Lehrkräften zu berücksichtigen sein, was hinsichtlich dieser Thematisierung noch fehlt, sowohl bei den Lehrplänen der privaten und staatlichen Universitäten des Bundeslandes Amazonas, sowie bei Masterarbeiten und Dissertationen (siehe Puga Barbosa, Batalha & Amaral, 2007); dies basiert auch auf autobiografischen Erfahrungen.

Diese kritische Einschätzung der Situation kann auf drei problematischen Punkten zurückgeführt werden: 1. Mangel an wissenschaftlicher Arbeit zur Thematik (Forschungsebene); 2. Nicht-Thematisierung bei der Ausbildung von Sportlehrern (Bildungsebene) und 3. Fehlende Kooperationsprojekte zwischen Universitäten, Gemeinden und Schulen, bei denen Ökologie, Leib und Bewegung eine Hauptrolle spielen (Aufbaukursebene).

Insgesamt sind die Beziehungen zwischen Ökologie, Leib und Bewegung unverzichtbare „Elemente“ für das schulische didaktisch-pädagogische Denken-Fühlen-Handeln. Diese werden von der „ökologischen Bewegungspädagogik“ verteidigt. Diesem Denken-Fühlen-Handeln einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ werden in den Erwägungen der „öko-pädagogischen“ Dimensionen der Bewegung, die in dieser Studie erstellt worden sind, folgende Thesen zugrunde gelegt:

1. Das **Denken**, die tiefe Verbindung des Menschen zum Leben, der Natur, der Welt. In diesem Denken gilt es die Dimension einer „Öko-Verbindung in Bewegung“ zu erkennen.
2. Die Kultivierung und Stärkung der **Sensibilität** durch eine „Leiberfahrung“ (in Sinn von Leib und Natur Beziehung), die durch unterschiedliche Wissenskenntnisse ausgedrückt wird. Ein Vorschlag des Bewusstseins für die notwendige Dimension einer „Öko-Integration der Bewegung“ in der Gesamtheit des schulischen Bildungsprozesses.
3. **Aktionen** in der Praxis des täglichen „Lebens und Lernens“, die zwischen Familie, Schule und Gemeinschaft in Betracht genommen werden und für deren entsprechende kulturelle Fragen vom Lokalen zum Globalen Kooperationsformen entwickelt werden. Ein Vorschlag des Bewusstseins für die Möglichkeit der Dimension einer „Öko-Interaktion mit und durch die Bewegung“ in und durch Schule.

Diese Studie ist also keine Arbeit, die die Ziele der Umweltbildung auf den Sportunterricht überträgt und schon gar nicht neue adaptierte Sportarten in der Natur für den Schulunterricht vorstellt, sondern es soll - wenn auch mit Einschränkungen - die ökologische Differenzierung der Bewegungspädagogik vorgestellt werden.

Deshalb ist der zentrale Punkt dieser Forschung, die vorhandenen Betrachtungen über den „ökologischen“ Wert, der dem menschlichen Sich-Bewegen eigen ist, zu stärken und dies in seiner Gesamtheit in Bezug auf die Welt zu verstehen. Als Kompromiss soll mit der Aufgabe „Erziehen und

Lehren“, die durch die Kenntnis und das Verständnis der Realität in tiefen Beziehungen mit dem Leben vermittelt wird, beigetragen werden.

1.2 Zielsetzung, Fragenstellung und Struktur der Arbeit

Das Ziel der Studie ist es, eine Konzeption der „ökologischen Bewegungspädagogik“ für den Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozess in den brasilianischen Schulen vorzustellen. Zu diesem Zweck wird in dieser Studie von folgenden Fragen ausgegangen:

1. Wie lässt sich ein Konzept der „ökologischen Bewegungspädagogik“ verstehen? (siehe Kap.2).
2. Wie gelingt es, dieses Verständnis einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ in die Schulpraxis umzusetzen? (siehe Kap.3).
3. Welches sind die Perspektiven dieses Verständnisses einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ für den Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozess in den brasilianischen Schulen? (siehe Kap.4).

Die vorliegende wissenschaftliche Forschungsarbeit gliedert sich in fünf Kapitel entsprechend der aufgeführten Abb.1 (siehe Anhang).

1.3 Begründung der Methode

Für die Arbeit wurde eine Vorgehensweise gewählt, die sich auf das hermeneutische Verständnis von Gadamer stützt. Mit diesem hermeneutischen Verständnis ist die Vermittlung zwischen ursprünglichen Sinnintentionen eines Textes und der gegenwärtigen Situation des Interpreten möglich. Sie gestattet die Betrachtung von Texten unter aktuellen Fragestellungen. Das Verstehen eines Textes geht dabei von der „offenen Unbestimmtheit“ (Gadamer 1986, S. 345) aus und ermöglicht deshalb eine Betrachtungsweise unter gänzlich neuen Gesichtspunkten. Den Ausgangspunkt des Verstehens bildet das Vorwissen des Interpreten oder, wie Gadamer es formuliert, die Vorurteile des Betrachters. Mit diesem Vorwissen erfolgen die aktive Auseinandersetzung und die Auslegung der Inhalte. Der Erkenntnisprozess ist so nicht nur ein nüchternes Verstehen, sondern ein gewissenhaftes Erforschen. Gleichzeitig erfolgt in der Auslegung eine umfassende Kontrolle des Vorwissens des Interpreten.

Im Falle dieser Arbeit bedeutet das, anhand der Analyse ausgewählter Ökologie-Leib-Bewegung-Konzepte das gegenwärtige Verständnis von einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ festzustellen, um dann die Orientierung für die Praxis und Perspektiven für die brasilianischen schulischen Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse herauszuarbeiten.

2 Theoretische Positionen von einer „ökologischen Bewegungspädagogik“

In diesem Kapitel wird die Frage beantwortet: Wie lässt sich ein Konzept der „ökologischen Bewegungspädagogik“ verstehen? Dann werden zunächst die theoretischen Grundlagen der wesentlichen Konzepte geklärt: Ökologie, Leib und Bewegung (diese werden in dieser Studie als theoretische und wichtige „Kettenglieder“ bezeichnet) aus der philosophisch-anthropologischen und phänomenologischen Sicht. Und von der Interpretation dieses „relationalen“ Bewusstseins, das zwischen diesen Themen existiert, lernt man drei „ökopädagogische“ Dimensionen kennen, die charakteristisch für eine „ökologische Bewegungspädagogik“ sind: (1) „Öko-Verbindung in der

Bewegung; (2) "Öko-Integration der Bewegung" und (3) "Öko-Interaktion mit und durch Bewegung". Und sie gipfeln in der Notwendigkeit, einige unentbehrliche begriffliche Aspekte, die "Achsen" genannt werden, (1) Wahrnehmung und Entwicklung, (2) Erziehung als "öko(ästhetische) Selbsterziehung" und (3) Schule als "Bewegte Schulkultur" zu verstehen. Am Ende dieses Kapitels wird eine Synthese der theoretischen Beziehungen zwischen diesen Konzepten, Dimensionen und Aspekten zur Schaffung des Verständnisses des "Denkens-Fühlens-Handelns" einer "ökologischen Bewegungspädagogik" Konzeption für die Schulpraxis und die Diskussion im Prozess der Lehrerbildung, insbesondere in der brasilianischen Realität, ausgearbeitet.

2.1 Theoretische Grundlage der Konzepte Ökologie, Leib und Bewegung

2.1.1 Philosophische und Anthropologische Grundlage des Ökologieverständnisses aus ganzheitlicher Sicht

Unter den ökologischen "Schulen" traten unter der holistischen Perspektive in der Studie die wesentlichen Ideen der "Schule" hervor, was **Tiefenökologie** genannt wird und als Hauptautor Arne Naess (1989, 1997) hat. Diese Theorie besitzt eine enge Übereinstimmung mit der **Ökopsychologie** von Theodore Roszak (1994). Und sie zeichnet sich als zentrales ökologisches Prinzip der "**Mitweltlichkeit**" von Meyer-Abich (1990, 1997) für die Reflexionen-Aktionen in der Praxis des Konzeptes einer "Bewegungspädagogik" aus.

In Übereinstimmung mit Naess (in Gottwald & Klepsch, 1995, S. 18) kann man die Grundlagen der Denkweise der "**Tiefenökologie**" in acht Prinzipien zusammenfassen:

1. Das Wohlbefinden und Sich-Entfalten-Können des menschlichen und des nicht-menschlichen Lebens auf der Erde haben einen Wert in sich selbst. Dieser **Eigenwert** ist unabhängig von der Nützlichkeit der Natur für menschliche Zwecke.
2. Der Reichtum und die **Vielfalt** der Lebensformen tragen zur Verwirklichung dieser Werte bei und sind ebenfalls als Wert an sich anzusehen.
3. Menschen haben kein **Recht**, diesen Reichtum und diese Vielfalt zu verringern, außer um ihre überlebensnotwendigen Bedürfnisse zu befriedigen.
4. Die gegenwärtigen **Eingriffe** in die nichtmenschliche Welt durch den Menschen sind übermächtig schädigend, und die Situation verschlechtert sich zunehmend immer schneller.
5. Das Wohlbefinden des Menschen und seiner Kulturen und das Überleben der nichtmenschlichen Daseinsformen setzt einen deutlichen Rückgang der **Weltbevölkerung** voraus.
6. Für eine tiefgreifende Verbesserung der Überlebensbedingungen sind politische **Änderungen** nötig. Die bevölkerungspolitischen Instrumente beispielsweise müssen sich ändern. Änderungen beziehen sich ferner auf grundlegende ökonomische, technische und ideelle Strukturen. Der sich hieraus ergebende Zustand gesellschaftlichen Zusammenlebens wird sich fundamental von dem gegenwärtigen unterscheiden.
7. Der geistige Wandel bezieht sich hauptsächlich auf die Wertschätzung von Lebensqualität (also auf die Wahrnehmung von Situationen mit innerem Wert) und nicht länger mehr auf steigenden **Lebensstandard**. Es wird sich ein tragendes Bewusstsein des Unterschiedes zwischen Menge und Güte entwickeln.
8. Diejenigen, die die genannten Punkte befürworten, gehen damit gleichzeitig eine direkte oder indirekte Verpflichtung ein, an dem Versuch teilzunehmen, die nötigen **Veränderungen** durchzusetzen.

Bei diesen Prinzipien ist es offenkundig, dass ein Ökosystem der Tiefenökologie das Wohlbefinden und das Aufblühen des menschlichen und des nichtmenschlichen Lebens auf der Erde als kompromisslose und inhärente Werte fordert und gleichzeitig hervorhebt, dass sich die menschlichen Orientierungen auf dem wirtschaftlichen, dem technologischen und dem ideologisch-politischen Sektor drastisch ändern müssen; das Ergebnis kann sich sehr von dem gegenwärtigen Zustand unterscheiden.

Im Mitweltbegriff werden die Stellung des Menschen und seine verantwortungsvolle Rolle der Umwelt gegenüber stärker beachtet. Der Mitweltbegriff ist also kein naturwissenschaftlicher Begriff, sondern ein ethischer. Das heißt: „Mitweltliches Handeln bedeutet daher auch moralisch richtiges Handeln der Natur gegenüber“ (Meyer-Abich, 1990, S.11).

Meyer-Abich beschreibt (1990, S.60) acht Verantwortungskreise oder acht Ethikformen. Sie reichen von der individuellen Egozentrik des autonomen Individuums über immer komplexer werdende Stufen hin zu Anthropozentrismus, Biozentrik und Physiozentrik (der Verantwortungsethik der gesamten Welt gegenüber). In der letzten höchsten Form der Verantwortungsethik ist nicht der Mensch das Maß aller Dinge, sondern alles, was mit uns ist, ist das Maß unserer Menschlichkeit. Verantwortungsethik dieser Art wird so zu einer alles umfassenden, jedoch in ihrer Art kaum mehr greifbaren, überschaubaren und begreifbaren „holistischen Ethik“.

In diesem Sinn, bezeichnet die Mitwelt im ökologischen Zusammenhang die Natur in ihrem Eigenwert. Der Mensch sucht zu ihr nicht nur eine vom Nützlichkeitsdenken geprägte, sondern ebenso eine partnerschaftliche Beziehung. Er nimmt auf die Mitwelt auch um ihrer selbst Willen Rücksicht. Dieser Begriff betont, dass Mensch und nichtmenschliche Mitwelt, obwohl klar unterschieden, Teile eines gemeinsamen Ganzen sind. Für eine wirksame Umwelterziehung bedarf es einer Einbindung in eine Ethik, die den Eigenwert der Natur über ihren Nutzen stellt. Erst auf der Basis eines veränderten Bewusstseins des Menschen der Natur gegenüber können egozentrische Verhaltensweisen, kann die dominante Haltung des Menschen erkannt und beeinflusst werden. Auch der „Sport und die Leibeserziehung bedürfen einer solchen Naturethik“. (vgl. Seewald und Kronbichler, 1993, S. 58-59).

Kurz gesagt, sowohl die **“Tiefenökologie”** wie auch die **Mitweltlichkeit** anerkennen den intrinsischen Wert der Natur. Für die Personen, die diese Orientierung verfolgen, ist dies ein großer Schritt, der in eine Umwandlung des Menschen bei der radikalen Veränderung seines Verhaltens gegenüber der Natur mündet, außerdem eine totale Umwandlung der Perspektiven. Letztendlich wecken diese im Allgemeinen ökologischen Auffassungen in der holistischen Sicht für die Entstehung einer Praxis das Verständnis, dass alles miteinander verbunden ist.

2.1.2 Phänomenologische und Philosophische Grundlage der Leibes und der Beziehung von Leib und Natur

Erst seit den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts findet man den Begriff Leibökologie innerhalb der Sportwissenschaft. Während Moegling (1988) Ökologie ethisch definiert, stellt Funke-Wieneke (1995, 1997) diese als ein ökologisch-systemisches Menschen- und Bewegungsbild dar und erkennt diese als explizit ökologisches Methodenverständnis im Sportunterricht. Schon bei Böhme (1992) werden Leib und Natur miteinander verknüpft. Leib ist hier nicht das Objekt im Sinne des Leib-Habens, sondern die innere Natur des Menschen in der Untrennbarkeit von Körper und Geist; Leib-Sein aus dem Ausdruck der unteilbaren Ganzheit des Mensch-Seins.

In dieser Arbeit wird „Leib“ zunächst in seiner Selbstgegebenheit und danach als Teil der veräußerlichten Natur abgehandelt. Im Zusammenhang mit der Diskussion zur ökologischen Praxis im Sport-Bewegungsunterricht wird sowohl der „Eigensinn des Leibes“ von Böhme (1992, 2003), sowie die Aussage, der Körper sei kein Gegenstand oder eine Idee, sondern Bewegung-Empfänglichkeit-schöpferischer Ausdruck von Merleau-Ponty (1999) besonders berücksichtigt. Für Merleau-Ponty, (1999) der Leib ist für den Seienden der „Angelpunkt der Welt“, und

„insofern bin ich der Welt bewußt [sic] durch das Mittel des Leibes“. Ein solches (leibliches) Bewußtsein [sic] ist Sein beim Ding durch das Mittel des Leibes (...), wenn das Bewußtsein als Beziehung auf praktische wie auf theoretische Gegenstände, als Zur-Welt-seins begriffen wird, und der Leib seinerseits nicht als Gegenstand unter Gegenständen, sondern als Vehikel des Zur-Welt-seins“ (S. 167).

Unser Leib ist also Angelpunkt und nicht hintergehbare Perspektive unseres Zur-Welt-Seins, durch die wir die Welt für uns erst konstituieren und aneignen (können). Dabei ist der „Leib Bewegung auf die Welt zu“ (Merleau-Ponty, 1999, S.401), denn „seinen Leib bewegen, heißt immer, durch ihn hindurch auf die Dinge abzielen“ (ebd., S. 168). Also „das transzendental-konstitutive Wahrnehmungsbewußtsein [sic] ist stets ein leibliches Bewußtsein“ (Vetter, 2004, S. 309). Auf diese Weise verflechten sich Wahrnehmen und Sich-Bewegen im Leib.

Mit Böhme (1992, S.77; 79) soll die äußere Natur anders interpretiert werden: „Das Seiende, was wir nicht selbst sind“ und der Leib „die Natur, die wir selbst sind“. Der Leib ist Teil der Natur und Teil des Menschen. Er ist Brücke zwischen beiden. Dagegen steht der Geist und der Wille als das eigentlich Menschliche, das Seiende, das wir selbst sind, oder kurz: das Selbst. (siehe Tab.1)

Tab.1. Schematische Darstellung der Zusammenhänge Natur-Leib-Geist (Seewald et al., 1998, p.150)

Natur		
Umwelt	Leib	Geist
Die äußere Natur	Die innere Natur	Wille, Vernunft, Seele
Die Natur, die wir nicht selbst sind	Die Natur, die wir selbst sind	Das eigentliche Selbst
Mensch		

Der Leib stellt sich hier also als Teil der äußeren Natur in uns dar und wird vom objektivierten menschlichen *Körper* unterschieden. Auf diese Weise ist für Böhme (1992) die „innere“ Natur des Menschen nicht in seiner Psyche, sondern in seinem *Leib*; ein Umstand, der für die vorliegende Arbeit interessant ist.

Er beschreibt die äußere, stoffliche Natur dem Leib als einer inneren Natur gegenübergestellt, wenn auch nicht in dialektischer, sondern in miteinander verwobener, sich entsprechender Weise. Dabei heißt „Leib sein“ für Böhme (1992):

„Selbst Natur zu sein. Und das heißt, in sich selbst einen Grund zu respektieren, der nicht manipuliert und hergestellt werden kann. (...) Es geht hier letzten Endes um das menschliche Selbstverständnis, das Verständnis des Menschen, seiner selbst im Verhältnis zur Natur, die er selbst ist, und zur äußeren Natur“ (S. 195).

Böhmes Natur-und Leibphilosophie kann zu einer philosophischen Grundagentheorie für eine veränderte Sicht der Rolle des Sportes und der Bewegungserziehung im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Natur werden. Und sie kann einen philosophisch-theoretischen Hintergrund für die Stellung der Bewegungserziehung im Rahmen einer Nachhaltigkeits-Bildung abgeben.

Mit diesem Verständnis lassen Seewald et al. (1998) darüber hinaus leib-phänomenologische Züge erkennen:

„Nur über unseren Körper und seine Möglichkeiten der Wahrnehmung können wir diese Welt erfahren, können wir Beziehungen zu unserer Lebenswelt aufbauen, und ohne unseren Körper geht der Bezug zur Welt verloren. Unsere Existenz in der Beziehung zur Mitwelt ist leiblich gebunden, unser Körper ist unser Fühler und Mittler zur Welt“ (S. 269).

So ist es wichtig, die Form zu klären, dass der „Leib“ als Verbindung verstanden wird. Und Verbindung ist ein wichtiger Aspekt beim ökologischen Denken in Anbetracht der Veränderungen bei der Weltanschauung, einer „mechanistischen“ Beziehung zu einer „holistischen, integralen/ökologischen“ Beziehung, das heißt von einem anthropozentrischen Standpunkt zu einem (bio)ökozentrischen. Und in diesem Sinne wird „Leib“ als eine menschliche ökologische, emotionale, sensitive, wahrnehmbare und sensorische Dimension verteidigt, die Teil der „gesamten Ökologie“ ist.

2.1.3 Anthropologische und Phänomenologische Grundlage der Bewegung als „Dialog mit der Welt“ und „Weltverstehen im Aktion“

Das anthropologische und phänomenologische Bewegungsverständnis bestimmt den Bewusstseinsentfaltungsansatz von Zu Lippe (1987) bis hin zur „Bewegung als Dialog mit der Welt“ (siehe Tamboer, 1979; Trebels, 1992) als Gegengewicht zur menschlichen Desensibilisierung. Diese ist das Ergebnis der geometrischen Entfremdung und Weltabstrahierung, verursacht durch Unterdrückung, Gewalt, Zerstörung und Entstellung, sowohl von äußerlicher Natur, als innerlich an sich selbst.

Sich-Bewegen als Bewegungshandlung ist somit eine gerichtete, z.T. vor- oder unbewusste Aneignung, Erschaffung und Beeinflussung der Welt in ihrem So-Sein in dialogischer und subjektiv-konstruierender Weise. Es ist die wahrnehmende Vermittlung zur Welt und ihre gestalterische Formung. Bewegung des Leibes (bzw. leibliches Sich-Bewegen) ist darüber hinaus aber auch das durch die Welt Geformt-Werden:

„In diesem sehr allgemeinen Sinne ist Bewegung als unaufhebbarer Teil unseres körperlichen Lebens anzusehen, ist sie für uns etwas, über das wir unsere Welt und Umwelt *erfahren* und die wir auch über sie *gestalten*, sind Welt und Umwelt wiederum etwas, das sich uns vornehmlich, über unsere Bewegung *erschließt* (...). Bewegung ist Erfahrung (»Organ«) und Auffassung (»Instrument«) in einem“ (Grupe, 1984, p. 26).

Durch die Bedeutungszuschreibung im intentionalen Sich-Bewegen in der Bewegungstat wird die Welt in ihrem So-Sein aber nicht nur verstanden, sondern auch im persönlichen Weltbezug konstruiert. So beeinflusst die Außenwelt mit ihren „Antworten“ das Sich-Bewegen eines Subjektes und damit die Ausprägung seiner Bewegungstat. Gleichzeitig beeinflusst dieses Subjekt aber durch seine bewegungshandelnde Interpretation der Antwort auch die Außenwelt dialogisch und formend: „Durch den bewegenden Dialog entsteht die Welt in ihrem So-Sein als ´subjektive Welt´ (Trebels, 1992, S. 22). So entfalten sich der eigene Leib als „mein Bewegungsleib“ und die Welt als „meine

Bewegungswelt“ in subjektiver Ausprägung, Interpretation und Kontur in der sie verbindenden, intentionalen Bewegungstat (Trebel, 1992, S. 24).

Ein Akzent ist auf die subjektive Sinnzuweisung durch den Bewegungsakteur zu legen, was durch eine „funktionelle“ Betrachtungsweise und Bedeutungsanalyse von Sich-Bewegen ermöglicht wird (vgl. Tamboer, 1979, p.15). So ist lebendiges Sich-Bewegen nur begreifbar zu machen, wenn Bezug genommen wird auf:

1. ein sich-bewegendes, agierendes Subjekt,
2. den Kontext, in den die Bewegungssituation eingebunden ist, und
3. die Bedeutung, welche die Bewegungshandlung leitet und verständlich macht (vgl. Trebel, 1992, S.22).

Damit ist „die Leiblichkeit nur vom ‘Sich-Bewegen’ her erkennbar (Tamboer, 1979, S. 14). Dies geschieht teilweise präreflexiv und über den Leib als vielfältigen Mittler. In unserer immer auch sozialen und kulturellen Lebenswelt erfolgt diese dialogische Bezugnahme darüber hinaus im jeweiligen Kontext und unter den Konsequenzen der Existenz anderer Menschen, welche sowohl konkret als auch immateriell in einer Situation präsent sein können. Dabei erfährt der Mensch als zur-Welt-gerichtet Seiender bewegungshandelnd seine Beziehung mit dieser seiner (Um-) Welt und wird ebenfalls von ihr in seinem So-Sein und Sich-Bewegen dialogisch beeinflusst. Die Bezogenheit von Mensch und Welt, das Ich-Leib-Welt-Verhältnis kann also als eine reziproke „Verbindung, Integration und Interaktion“ von einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ Konzeption in dem brasilianischen schulischen Kontext verstanden werden.

2.2 Begründung des ökopädagogischen Dimensionen einer „ökologischen Bewegungspädagogik“

In diesem Unterpunkt wurden drei (öko-)pädagogische Dimensionen des menschlichen „Sich-Bewegens“ als Vermittler in der Praxis der „Ökologischen Bewegungspädagogik“ für die grundlegende Orientierung in der Schulpraxis und für die Diskussionen des Prozesses bei der Lehrerbildung beschrieben. Es handelt sich um: **1.Öko-Verbindung in Bewegung; 2. Öko-Integration der Bewegung und 3. Öko-Interaktion mit und durch die Bewegung.**

2.2.1 Philosophisch-ästhetische und anthropologische Begründungen der Dimension einer „Öko-Verbindung in Bewegung“

Die Dimension einer „Öko-Verbindung in Bewegung“ ist dadurch gekennzeichnet, dass sie ein „unverzichtbares Element“ für die „Wiederbegegnung“ mit der Natur ist. Sie handelt unter der (bio-) ökozentrischen Perspektive der Welt, ästhetisch, anthropoetisches, auf dem Gebiet der Diskussionen über die Existenz der „falschen Wahrnehmung“ der Welt, die die Vorherrschaft der Gegenseite haben, die in Bezug auf die Natur geschaffen worden sind und sich aus der Trennung selbst ergeben, was gegenwärtig auch als „Fernhalten der Natur“, „Defizit der Natur“ in der modernen Gesellschaft diskutiert wird.

2.2.2 Sinnlich-ästhetische und salutogenetische Begründungen der Dimension einer „Öko-Integration der Bewegung“

Diese Dimension ist dadurch gekennzeichnet, dass sie ein „unverzichtbares Element“ ist, um die „Erfahrungen durch den Leib“ gegenüber seiner Vernachlässigung auf dem Gebiet der Bildung während des Lernprozesses zu konkretisieren. Es wird unter der Perspektive des Erziehens und

Unterrichtens in umfassenden ökologischen Beziehungen agiert, mit einem vielfältigen sensorischen Fokus, was die verschiedenen Emotionen in der täglichen Praxis dieser Beziehungen erlaubt und die feine Linie zwischen Gesundheit und Krankheit unter dem Aspekt der Salutogenese widerspiegelt, was in der Anschauung des "Lebensstils" diskutiert worden ist.

2.2.3 Pädagogische Begründung der Dimension einer „Öko- Interaktion mit und durch Bewegung“

Diese Dimension ist dadurch gekennzeichnet, dass sie ein "unersetzbares Element" bei der Exploration alternativer Kommunikationsformen in der Praxis des "Draußen Seins" ist. Sie agiert unter der Perspektive der pädagogischen Praxis bei jeder schulischen und außerschulischen Aktivität in den verschiedenen Lebensräumen, die mit dem ökologischen Zusammenhang zwischen Familie-Schule-Gemeinschaft verbunden sind. Dies gipfelt in den sozialpädagogischen Diskussionen um das Phänomen, das als „Verhäuslichung“, „Verinselung“ und „Institutionalisierung“ von Kindheit beschrieben wird.

Offensichtlich müssen diese (öko)pädagogischen Dimensionen auf den Weg gebracht werden, insbesondere im schulischen Zusammenhang, als eine Möglichkeit, an den Diskussionen, die bereits um eine "didaktische Transformation"³ existieren, teilzunehmen. Es verstärkt sich darin, besser die bewohnte Umgebung mit einer besseren Annäherung zwischen Familie, Schule und Gemeinschaft unter dem gesellschaftlich-kulturellen-ökologischen Ansatz kennenzulernen. Also zu denken, als ob es verschiedene Grade der Wechselbeziehung in dem Sinne wären, dass jeder Einzelne mit seinen Eigenheiten eine Art "Zuhause" vom intimsten bis zum sozialen und planetarischen hätte.

2.3 Aspekte für die schulische Bildungsprozess

Bei dieser Diskussion sind drei begriffliche Aspekte wichtig und notwendig, die dem ökologischen Sinn der zur Diskussion stehenden Verbindung zu Grunde liegen, und auf die Wichtigkeit der Bewegung für ihre Realisierung, insbesondere im schulischen Zusammenhang, hinweisen. Unten sind diese zusammengefasst.

2.3.1 Menschliche Entwicklung und Wahrnehmung Aspekte aus psychologischer und sozio-ökologischer Sicht

In der Entwicklungspsychologie wird der Begriff "menschliches Ökosystem" dafür verwendet, die Umwelteinflüsse, die in die menschliche Entwicklung einbezogen sind, zu verstehen und zu beschreiben. Außer den biologischen Lebensbedingungen schließt der Begriff auch die spezifischen Komponenten der Kultur über die Lebensart ein: Gegenstände, die in einer Kultur hergestellt worden sind, Regeln für das Zusammenleben oder Institutionen wie die Schule.

Unter den verschiedenen bestehenden Theorien wurde die Theorie der ökologischen Entwicklung von Bronfenbrenner (1996) in dieser Studie ausgewählt, denn diese strukturiert die Idee der Entwicklung ab dem Verständnis der Wechselbeziehungen der Umwelten oder sie versteht die menschliche Entwicklung nicht als eine begrenzte oder fragmentierte Form, sondern weiß bei ihren Beobachtungen des ökologischen Mikrokontextes zum ökologischen Makrokontext den Einfluss der Umwelt mit ihren umfassenden Verbindungen zu schätzen.

³ Siehe Balz & Wolters (2008)

Indem dieser Autor an die menschliche Entwicklung als Wechselbeziehung in vernetzten Zusammenhängen denkt, implementiert er diesen Gedanken tief in "Ökosysteme", die *Mikro-, Meso-, Exo- und Makro-*Pläne genannt werden. Jeder einzelne der vier Pläne dieser verschiedenen Systeme ist umfassender und größer als die vorhergehenden. Dies differenziert den Begriff der Umwelt nach einer internen Hierarchie.

In Bezug auf die Wahrnehmung fällt das auf, was Gibson (1982) als einen Prozess der Unterscheidung der aktiven Verhandlungen des Kindes mit der Welt darlegt und was niemals das Ergebnis eines Prozesses der "Informationsbereicherung" ist, das als rein externes Lernen gegeben ist. Die Wahrnehmung soll durch ihre aktive und konstruktive Handlung verstanden werden, in der die Menschen und die Umwelt ein Ganzes bilden, wo die menschlichen Tätigkeiten und die Angebote der Umwelt sich verflechten.

Sowohl die Theorie der menschlichen Entwicklung von Bronfenbrenner (1996) wie auch die Theorie der Wahrnehmung von Gibson (1982) bringen in der Perspektive der Ökologischen Bewegungspädagogik zur Diskussion, dass die Anreize der verschiedenen ökologischen Kontexte (Mikro, Meso, Exo und Makro) und die direkte Wahrnehmung sich relational aus der "Naturbegegnung" ergeben und wie Sinnesempfindungen sind und durch Praktika zur Wahrnehmung, zum Erlebnis und zur Erfahrung bewusst werden.

2.3.2 Erziehung aus der Sicht ökoästhetischer Selbstbildung

Der Begriff "Ästhetik" in dieser Studie wird wie in der Wurzel des Wortes im Griechischen "aisthesis" verstanden; dies bedeutet wahrnehmend, wie die Fähigkeit, mit allen Sinnen verstehen zu können.

In dieser Sichtweise wird Ästhetik als die Lehre der sinnlichen Wahrnehmung und deren Beteiligung an der Erfassung von Erkenntnissen verstanden (siehe Schischkoff, 1991). Somit ist Ästhetik die erste Stufe im Erkenntnisprozess, durch welchen die externe (Objekt) und innerliche Welt (Subjekt) wahrgenommen werden. Die eigentliche Wahrnehmung ist zwar noch keine Erkenntnis, da sie eine spezifische sinnliche Eigenschaft, Erfahrung oder eine Wahrnehmung der externen und internen Welt ist, ist aber der Ausgangspunkt von (Er)Kenntnissen.

Für Wagenschein (2008) beginnt naturwissenschaftsbezogener Unterricht mit der *aisthesis*, mit der sinnlichen Wahrnehmung von Naturerscheinungen, die uns unmittelbar oder auf einfache, durchschaubare Weise vermittelt, sich selbst sinnhaft zu zeigen; und zwar so, dass wir sie als ein Gegenüber empfinden und auf uns wirken lassen. Noch ohne Vorurteil und Eingriff, auch wir also unbefangen, noch nicht auf einen bestimmten Aspekt festgelegt, sei es der physikalische, der ästhetische oder sonst einer.

Wagenscheins Prinzip besteht darin, dass Menschen in der Begegnung mit Phänomenen, die nicht mit schon isoliertem Intellekt, sondern mit dem ganzen Organismus, am ganzen Leib erfahren werden, eine Beziehung herstellen.

„Eine Beziehung zwischen sich selbst, das heißt ihrem eigenen Körper und Bewusstsein, und einem Gegenstand oder Sachverhalt, der physische Eigenschaften und Regelmäßigkeiten unmittelbar erfahrbar macht, wie z.B. den Auftrieb im Wasser oder die Schwere eines Gegenstandes“ (Wagenschein, 1988, S. 90).

Schon nach Rousseau (1762/1999) „ist die Natur der beste Erzieher“. Dieses Prinzip wurde auch auf die Sportpädagogik übertragen, wobei Gaulhofer und Streicher (1931, in Kronbichler & Kuhn,

2000) mit dem Konzept des „Natürlichen Turnens“ natürliche Bewegungsformen für Kinder und Jugendliche entwickelten, die gleichzeitig die Naturbegegnung fördern sollten.

Der von Schiller (1990) angedachte Weg der ästhetischen Erziehung im Staunen über die Schönheit ist in der ökoästhetischen Erziehung zu relativieren. Eine Einschränkung auf ein „Leitbild der Schönheit“ würde Unvoreingenommenheit und Vielfalt der Wahrnehmungsmöglichkeiten limitieren und dem „lebendigen Gefühl“, das angestrebt wird, widersprechen. Die Schaffung offener Möglichkeiten zum Wahrnehmen und Gestalten von Bewegung stehen im Vordergrund, wobei allerdings keine Beliebigkeit gemeint ist, weil sich die Erziehung ansonsten nach Neuber „im Nebel von Alltagserfahrung und Meisterlehre“ auflöst.

Göppel (1991) hat tiefgreifende Reflexionen über die Möglichkeit des Überlebens der Menschheit oder noch besser über die Möglichkeit, die ökologischen Beziehungen aufrechtzuerhalten in seinem Werk „Ästhetische Erziehung“ ausgeführt. Jedoch nicht, um über das Thema der „Umwelterziehung“ zu sprechen, wie es notwendig und möglich wäre, sondern für eine konkrete und direkte Erziehung „Ästhetik der Natur“, die immer vorhanden ist, wenn die Erziehung die Sensation, Wahrnehmung und Aktion bevorzugt, das heißt eine Erziehung für „eine »Pfleger der Fähigkeit zu staunen« eine »Sensibilisierung der Aufmerksamkeit« dafür, was der eigenen Seele »gut tut«, ins Zentrum zu stellen“ (S. 33).

Funke-Wieneke (1997) betont die Bedeutung der Individualität und sieht „das Sich-Bewegen als ästhetische Selbsterziehung“. Selbsterziehung bzw. Selbstbildung findet man schon in der Tradition früherer deutscher Bildungskonzepte. Sie steht im Gegensatz zu „gebildet werden“ und findet ihren Höhepunkt bei Wilhelm von Humboldt, der die Selbstbildung als den wahren Grund menschlicher Existenz ansieht. Sportunterricht muss daher die Priorität haben, dass der Schüler die Bewegung als eigene Angelegenheit erleben kann.

Nach Kronbichler und Kuhn (2010) ist die „(öko) ästhetische Selbsterziehung⁴“ ein erzieherisches, anthropologisches und ethisches Konzept, das auf ein sinnvolles Leben abzielt, das Beziehungen mit der eigenen Persönlichkeit und mit dem Lernen im Laufe des Lebens, das sich auf der Grundlage von verschiedenen sensorischen und wahrnehmenden Erfahrungen in der Natur in Übereinstimmung mit deren Phänomenen unterhält. Dies bringt dem Bereich des schulischen Sportunterrichts eine Möglichkeit, andere Alternativen zu bevorzugen, um mit dem „Leib“ und dem „Sich-Bewegen“ in der Perspektive eines Erziehens und Unterrichtens für eine „(öko)ästhetische Selbsterziehung“ in allen Prozessen des Lernens in Raum und Zeit des Schullebens und seiner proximalen gegenseitigen Abhängigkeit mit der Familie und der Gemeinschaft umzugehen.

Anschließend entstehen Wissen und Können durch die Auseinandersetzung und Reflexion mit der Welt, z.B. durch die Beschäftigung mit einem Gegenstand. Dieser Prozess von Handeln, Anschauen und Abstraktion wird unterstützt durch Naturbegegnungen. Wenn das „Sinnbewusstsein“ wieder in den Vordergrund der Pädagogik gerückt wird, führt die ökoästhetische Erziehung auch zu einer Veränderung der ethischen Wahrnehmung, die benötigt wird, um die Natur zu schützen und zu erhalten. Der Mensch sieht sich nicht mehr als außerhalb der Natur (Subjekt-Objekt-Bezug), sondern empfindet sich als ein Teil von ihr (Subjekt-Subjekt-Bezug).

⁴ Das Präfix „öko“ wird in der täglichen Sprache in Verbindung mit dem Umweltschutz verwendet, sogar im weiteren Sinne der „Natur“ und von „natürlich“. Es kommt von dem Begriff „Ökologie“ von Ernst Haeckel, der vor etwa 150 Jahren für ein biologisches Unterfach, die Studie der Interaktionen zwischen lebendigen Wesen und deren Umwelt, verwendet worden ist. Siehe Kronbichler und Kuhn (2010, S.119).

2.3.3 Schulentwicklung aus der Sicht „Bewegte Schulkultur“

Bewegung ist die wesentliche Form der Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt. Kinder nehmen über Bewegung aktiv mit allen Sinnen ihre Umwelt wahr. Sie spüren, wirken, verständigen sich und stellen sich dar. Bewegung im schulischen Kontext schließt demzufolge grundlegende Lern-, Erziehungs- und Bildungspotenziale ein, die begründen, warum Bewegung in der Schule unverzichtbar ist. Bewegung muss als ein integrativer Teil schulischen Gestaltens verstanden werden (Laging & Klupsch-Sahlmann, 2001).

Die Frage, ob nicht das leibliche Erfassen von Welt und bewegungsaktives Weltverstehen als Teil der Grundbildung des Menschen angesehen werden muss und insofern bei der Auffassung von Schule als Lern- und Lebensraum notwendig ist, wird in der Theorie der Leibeserziehung und Sportpädagogik schon lange diskutiert. (vgl. Rousseau, 1999; Gruppe, 1984). Die „Bewegte Schule“ nimmt dieses Konzept wieder auf, vertieft und erweitert es (vgl. z.B Laging, 1993; 2017; Hildebrandt-Stramann, 2007a, 2010b, 2010c; Hildebrandt-Stramann, Laging & Moegling, 2013).

Schule als Bewegungsraum bedeutet, Bewegung als durchgängiges Prinzip von Schulgestaltung zu verstehen. Bewegen soll zu einem konstruktiven Teil von Lernen und Leben in der Schule überhaupt werden. Mit diesem Anspruch sind Erziehungsvorstellungen verbunden, die nicht nur das kognitive, sondern auch das körperliche, sinnlich-leibhaftige Lernen in den Bildungsprozess mit einbeziehen.

Diese Argumentation kann als Überschreitung der administrativ veranlassten Schulprogrammarbeit und als Impuls zur Entwicklung einer Schulkultur angesehen werden. Aus der Erkenntnis heraus, dass allein das Schreiben eines Schulprogramms und die Ausweisung eines „Bewegten Schulprofils“ noch nicht dazu führt, Bewegung als selbstverständliches Grundprinzip im Schulalltag zu etablieren, muss danach gefragt werden, inwiefern Bewegung überhaupt zur Kultur einer Schule gehört. Kultur ist nicht gegeben, sie wird auch nicht allein tradiert, sondern sie wird immer durch die in dem jeweiligen Lebensraum handelnden und sich bewegendenden Menschen neu geschaffen und gestaltet (vgl. Laging, 2010). Erst durch das Handeln schulischer Akteure bekommt die Bewegung ihren Sinn. Der typische Umgang einer Schule mit Körperlichkeit und Bewegung bringt diese zum Ausdruck.

Die Forderung nach mehr Bewegungsorientierung von Schulen zielt auf ein innovatives Konzept, das Antworten auf veränderte Lebens- und Lernverhältnisse und ein anderes Verständnis von Schule als Lebens- und Lernort geben will. Schule wird zu einem Ort kultureller Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Anderen des Anderen, auch hinsichtlich von Körperlichkeit und Bewegung. Insofern geht es in dieser Auffassung nicht darum, möglichst viele neue oder bekannte Formen der Sport- und Bewegungskultur in der Schule als je für sich begrenzte Aktionsfelder zu etablieren, sondern darum, Raum und Zeit zu geben, in denen eine bewegungsorientierte Kultur entstehen kann. Schulkultur ist immer auch mit einem Bildungsanspruch verbunden, der die biografisch imprägnierte Körper- und Bewegungskultur der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt nimmt (vgl. Hildebrandt-Stramann, 2007a).

So einen Lernprozess zu fördern, eröffnet verschiedene Möglichkeiten für zukünftiges schulisches Lehren, mit denen die schulische Raum-Zeit neu konstruiert und organisiert werden kann, sodass die Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern, Mitarbeitern, Eltern und Gemeinde erleichtert werden können. Diese Vorteile rechtfertigten eine Verflechtung der Schule mit dem Konzept der ökologischen Bewegungspädagogik, wenn man die heutige Schule nicht nur als einen Platz zum

Lernen ansieht, sondern auch als einen Ort zum Leben, eine Umwelt, wo der Schüler einen Großteil seiner sozialen Erfahrungen macht und seine Identität und Einstellungen entwickelt.

Wenn man in Übereinstimmung mit Hildebrandt-Stramann (2007a, 2010c) die wichtigsten Punkte einer "Schulkultur in Bewegung" zusammenfasst, gibt es drei Aspekte, die diese auszeichnen:

1. Die Bewegung wird als allgemeines Prinzip von Organisation und Entscheidung der Schule gesehen.
2. Die Bewegung wird auf einer konstruktiven Grundlage des Lernens und der Erfahrung in der Schule umgewandelt.
3. Die Bewegung wird mit dem Begriff der Erziehung, der nicht nur das kognitive Lernen im Ausbildungsprozess sieht, verflochten, und wirkt damit wie eine Erziehung des Sinnes und des Körpers zugleich.

Man muss verstehen, dass das Denken in der Schule über eine "Schulkultur in Bewegung" nicht von der Verbindung der Diskussionen um das Sein in einer sozialistischen oder kapitalistischen Gesellschaft ausgeht, denn die Schule mit Eigenschaften ohne Bewegung erscheint in diesen beiden Perspektiven, es ist also wesentlich, an die Schule durch das überwiegende Interesse von "Erziehen in einer Gesellschaft" zu denken, wobei als Fokus zu dem "Sich-Bewegen" mit einer menschlicheren Ausbildung in ökologischen Beziehungen beizutragen ist.

2.4 Synthese: Die Beziehungen zwischen den Konzepten, Dimensionen und Aspekten als theoretische Positionen des Verständnisses einer ökologischen Bewegungspädagogik

Das Verständnis der besonderen Eigenschaft der "Verbindung", die gemäß Ökologie, "Leib" und Bewegung existiert, wird in der Praxis in der Perspektive des "Denkens-Fühlens-Handelns" von einer „ökologischen Bewegungspädagogik durch „Verbindung, Integration und Interaktion“ des Bewegungsleibs im schulischen Zusammenhang mit Fokus auf das Prinzip der Mitweltlichkeit und im Verständnis der Natur- und Weltbegegnung erkannt. In diesem relationalen theoretischen Verständnis hebt sich die Perspektive der paradigmatischen Veränderungen hervor, die die Komplexität und nicht die Isolierung dieser Themen erhält. Dies bedeutet also folgendes aus Sicht der „ökologischen Bewegungspädagogik“, die von drei Vorannahmen ausgeht:

1. In unserem heutigen Kulturkreis ist eine Anthropozentrik vorherrschend, welche auf dem mechanistisch-dualistischen Denkansatz von Descartes und Newton basiert, und für verschiedene aktuelle Probleme individueller, gesellschaftlicher und ökologischer Dimension verantwortlich zeichnet.
2. Die aktuelle Alltagswelt bietet wenig Raum für sinnlich-ästhetische Erlebnisse und Erfahrungsmöglichkeiten.
3. Die Schule sollte eine ausgeprägte Integration von persönlich anrührenden, emotional leiblichen Erlebnissen und kognitiv-reflexiver Transformation dieser Erlebnisse zu Erfahrungen bieten, und eine vielfältige Wahrnehmungsschulung scheint notwendig.

Mit diesem Bewusstsein soll die "Verknüpfung" auf der Grundlage der Theorie zwischen den wesentlichen Konzepten bedacht werden: Ökologie, "Leib" und Bewegung ("theoretische Kettenglieder"), deren „Verknüpfung“, die mit den Merkmalen der ökopädagogischen Dimensionen von einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ (Öko-Verbindung im Bewegung, Öko-Integration der Bewegung und Öko-Interaktion mit und durch Bewegung) ihren Höhepunkt erreichen und die

miteinander in Verbindung stehenden Bezeichnungen, die durch Wahrnehmung, Entwicklung, Erziehung und Schule vertreten sind.

Im Allgemeinen bedeutet eine „ökologischen Bewegungspädagogik“ einen ökologisch-pädagogischen leiborientierten schulischen Lern-Erziehungs- und Bildungsprozeß, der „dazu führen soll, erfinderisch zu werden für ein attraktives, qualitätsreiches und vielfältiges Leben aus einem behutsamen und mitfühlenden Verhalten allen natürlichen Lebensformen gegenüber“ (Gottwald in Capra 2000, S.321).

Deshalb besitzt das Verständnis der Konzeption einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ als Kompromiss das Potenzial die (öko)pädagogische „Verbindung, Integration und Interaktion“ der Bewegungserziehung als unverzichtbares, unerlässliches und unersetzbares Element im Prozess der Beziehungen zum Leben und der Bedeutung durch „Liebe zum Leben“, das im schulischen Zusammenhang zur Diskussion gebracht worden ist, zu verstärken.

So versteht man das Konzept einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ als eine „Partnerschaft“ im gesamten Ausbildungsprozess der Kinder und Jugendlichen in der Schule und durch die Schule. Das heißt, eine Pädagogik der „Ganzheitlichkeit“ (vgl. Moegling, 1999), die „den sich bewegenden Leib als ganzheitliches System in Beziehung zu anderen ganzheitlichen Organismen und Ökosystemen sieht, verknüpft in zahlreichen Lebensnetzen unterschiedlicher Komplexität“ (Größing in Moegling, 2001, S.302).

Dies bedeutet, dass diese Perspektive als „Partnerschaft“ die Aufgabe des „Erziehens und des Unterrichtens“ in diesem Zusammenhang begünstigt. Und die Ausführung dieser Aufgabe erledigt sich durch die Aufwertung der Erfahrung und des Zusammenlebens im täglichen Leben in den Beziehungen zu anderen Personen und anderen Arten als Teil des Beziehungsnetzwerks, das in dem „Lebensnetz“⁵ existiert.

3 Orientierung für die Praxis in den Schulen

Um die Frage zu beantworten: **Wie gelingt es, dieses Verständnis einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ in die Schulpraxis umzusetzen?** Sie wird kurz und objektiv auf der Grundlage von drei pädagogischen Ansätzen (1) (Natur-) Erlebnispädagogik⁶, (2) Bewegungspädagogik⁷ und (3) Waldpädagogik⁸ dargestellt; das Verständnis der Erfahrungsmodelle mit der Natur, dem Leib, sozial und materiell. Anschließend werden drei wichtige (öko)didaktische Prinzipien zur Orientierung für den Erfolg der Praxis erstellt: 1. „Wahrnehmungsfähig-ästhetisch-

⁵ Vgl. Capra (2003).

⁶ Corleis (2000) spricht analog von „Naturerfahrungspädagogik“, gebräuchlich ist auch die Bezeichnung „Naturwahrnehmungspädagogik“, im folgenden werden diese Bezeichnungen synonym verwendet. Und auch als „ökologisch orientierte Betroffenheit oder Aktionspädagogik“ (vgl. Maak-Rheinländer, 1999) und „Naturbegegnung“ in Element ein ästhetischer Erziehung (vgl. Schreier, 1986; Göppel, 1991; Seel, 1996). In diesem Feld existiert eine Vielzahl von Praxisliteratur z.B Janßen (1988); Trommer (1991); Cornel, (1991,1999); Bress (1994); Roeper (2011).

⁷ Vgl. Grupe (1984); Dietrich & Landau (1990); Größing (1993); Funke (1983); Funke-Wieneke (1997); Zimmer (2004b); Grupe & Krüger (2007); Phohl (2010).

⁸ Als Theorie und Praxis Pädagogik siehe Bickel (2001); Berthold & Ziegenspeck (2002); Miklitz (2007) Bolay (2014,2015). Und auch wie Van Matre (1998) ausführt, als „so genannte ‘Waldtage’ zu reinen Ausflügen mit Erlebnischarakter ohne didaktisches Konzept oder aber es wird das instruierende „Klassenzimmer-Lernen“ nach draußen verlagert, mit den einzigen Unterschied, dass die Schülerinnen und Schüler stehen, statt zu sitzen“ (S.195).

anthropoethisches“ Prinzip, 2. sensorisch und salutogenetische“ Prinzips, 3. Prinzip der „Exploration und Kommunikation“.

Es wird mit einer kritischen Einschätzung eines reflexiven Beispiels der Geschichte über die Bewegung von „Richard Kamoi“ in der Lebenswelt des brasilianischen Amazoniens (Batalha-Lemke, in Hildebrandt-Stramann 2010d, S.43-58). Die als Reflexion für die pädagogischen Aktionen der Lehrer in der Praxis gipfeln, abgeschlossen.

3.1 (Öko) didaktische Kategorien für die Praxis in den Schulen

3.1.1 Naturerfahrung

Die Natur repräsentiert – spielerisch, phantasievoll, kreativ, Kooperation, symbolisch, direkt sinnlicher Kontakt zur Erkenntnis und mit Wirklichkeit seiner eigenen Existenz vermittelt.

Seel (1996) skizziert drei Dimensionen der Wahrnehmung der Natur, der ästhetischen Naturbegegnung, die er als Ursachen für ihre sinnliche Anziehungskraft sieht.

1. Die **Kontemplation** als Modus sinnfreier Begegnung. Der Wahrnehmung folgt keine unmittelbare Deutung. Natur bleibt sinnfern und wird so dargestellt, wie sie gerade ist, die Begegnung mit den Phänomenen lässt deren Bedeutung außer Acht. (Seel, 1996, S. 39).

2. Die **Korrespondenz** als Modus sinnhafter Begegnung. Korrespondive Wahrnehmung bedeutet Zugang zu finden zu den eigenen emotionalen Lebens- und Erlebensmöglichkeiten in und mit der Natur, zum eigenen Lebensentwurf, bedeutet Antwort auf die Möglichkeit die eigenen Existenz zu erfahren“ (Seel, 1996, S. 89).

3. Die **Imagination** als Modus bildhafter Naturbegegnung. Die Natur kann zum „Schauplatz der Imagination“ werden, wenn ihre Gestalten mit Möglichkeiten der Kunst korrespondieren, wenn sie in bildhafter Weise Formen anbieten, die sich zur imaginativen Darstellung menschlichen Lebens eignen. Der Wahrnehmungsmodus der Imagination transzendiert das lebensweltliche Sein des Menschen, er stellt andere Lebensentwürfe in Aussicht. (Seel, 1996, S. 135).

Vor diesem Hintergrund beschreiben Seewald et al., (1998) **Naturerfahrung** als „alle auf sinnliche Wahrnehmung in der Natur bezogene Erkenntnis (das Wissen) von Naturgegenständen, Naturvorgängen und Naturzusammenhängen“ (S.273).

3.1.2 Körpererfahrung

Das fachdidaktische Konzept der Körpererfahrung orientiert sich an der Leitidee eines selbstbestimmten Umgangs mit dem eigenen Körper. Bewegungserfahrungen als Körpererfahrungen und damit als Teil der Selbsterfahrung werden über ein vielfältiges Angebot an Lerngelegenheit vermittelt. Hier werden die Prinzipien der Überbietung, Normierung und andere von einer leibanthropologischen Sichtweise abgelöst.

Die Körpererfahrung wird in vier Erfahrungsfelder nach Funke (1983) strukturiert und geordnet:

1. Körpererfahrung als Erfahrung des eigenen, individuellen Körpers, wenn die Aufmerksamkeit in der Bewegung nach innen, auf sich selbst gerichtet wird.

2. Körpererfahrung als „Erfahrung mit dem Körper“, wenn sich die Zentrierung nach außen richtet, die Wahrnehmung sich auf Phänomene in der Außenwelt bezieht.

3. Körpererfahrung als „Erfahrung meines Körpers im Spiegel der anderen“.

4. Körpererfahrung auch als „Erfahrung in der Darstellung meines Körpers und der Interpretation der Körpersprache der anderen“. Ist als „die Gesamtheit aller im Laufe der individuellen wie

gesellschaftlichen Entwicklung erworbenen Erfahrungen mit dem eigenen Körper, die sowohl kognitiv wie affektiv, bewusst und unbewusst sein können“ definiert.

Dieser fachdidaktische Ansatz ist für das Modell einer Synthese von Natur- und Körpererfahrung hilfreich und in die Praxis umsetzbar. Über die Betonung der Erlebnisse und Erfahrungen mit Körper und Natur haben Kinder, Jugendliche und Erwachsene die Chance, in Kontakt mit ihren individuellen Möglichkeiten und ihrem Eingebunden-Sein in größere Zusammenhänge zu kommen.

3.1.3 Material - und Sozialerfahrung

Die Verarbeitung, die die Kinder und Jugendlichen über die sozialen und materiellen Erfahrungen mit der Natur, die durch die Bewegung erlangt worden sind, besitzen, verfestigen im täglichen Leben ihre Einstellungen und in Gesellschaft von anderen Kindern und Jugendlichen gibt es eine starke Verbindung mit einem Partner oder der Gruppe. Die Materialerkundungen werden sprachlich begleitet und sie müssen sprachlich kommuniziert, ausgehandelt, erklärt, abgeändert werden (vgl. Zimmer, 2013, S. 38; 40).

In diesem Sinne hebt Zimmer (2004b, S.36) einige Grundqualifikationen der sozialen Interaktion mit der Umwelt durch die Bewegung hervor, und zwar folgende:

- die *soziale Sensibilität* als die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen, ihre Bedürfnisse zu erkennen und das eigene Verhalten zu regulieren.
- das *Regelverständnis* als die Fähigkeit, Regeln zu verstehen, einzuhalten und zu erstellen.
- die *Kontakt- und Kooperationsfähigkeit* als die Fähigkeit, im Spiel soziale Verbindungen aufzubauen, miteinander zu spielen, anderen zu helfen, die Spielpartner zu akzeptieren, sich ihnen mitzuteilen und sich verbal mit ihnen auseinanderzusetzen.
- die *Frustrationstoleranz* als die Fähigkeit, Misserfolg zu bewältigen, seine eigenen Bedürfnisse zurückzustellen und die Fähigkeit, sich in eine Gruppe zu integrieren.
- die *Toleranz und Rücksichtnahme* als die Fähigkeit, die Leistungen anderer zu achten und anzuerkennen, andere in ihrer Individualität zu akzeptieren, zu respektieren und zu integrieren.

Diese Grundqualifikationen sind Gegenstand des sozialen Miteinanders und werden mit zunehmendem Alter durch individuelle Erfahrungen geprägt und beeinflusst. Durch die Erfahrung, mit der Umwelt zu interagieren, entwickeln die Kinder jedes Mal mehr ihre eigenen Perspektiven und ihre persönlichen Lösungen. Die Bedeutung der Bewegung liegt in ihrer persönlichen und sozialen Funktion. Die soziale Aufgabe erhält die Bewegung durch die Koexistenz von Personen, die soziale Kontakte knüpfen.

Es muss darauf hingewiesen werden, dass “die Bewegung das Mittel der materiellen Erfahrung, aber nicht deren Gegenstand” (Scherler, 1975, S. 141) in diesem Prozess ist. Die Bewegung ist ein Dialog zwischen dem Menschen und der Welt (vgl. Tamboer, 1979), bei dem es sich in einer natürlichen Umwelt darum handelt, mit dem Lebendigen und dem Unbelebten der Natur, mit der Vielzahl von Erfahrungen von Bewegungen durch verschiedene Bodentypen im Wald, im Gebirge, auf dem Land etc. zu experimentieren und eine konkrete Beziehung zu den wichtigsten Elementen wie Wasser, Luft, Feuer und Erde herzustellen. Wie auch in dem innersten schulischen Raum eine nähere Beziehung mit der äußeren Natur, die zwischen den natürlichen und halbnatürlichen Materialien gebildet worden ist, in den Höfen, auf den Fluren, auf den Sportplätzen und auch in den Klassenräumen gestaltet wird.

3.2 (Öko)didaktische Prinzipien für den Erfolg der Praxis in den Schulen

Die (öko)didaktischen Prinzipien, die in dieser Studie ausgearbeitet worden sind, fordern von dem Lehrer eine bewusste Wahrnehmung und Haltung in seinen pädagogischen Aktionen über die Wertschätzung der "Begegnung mit der Natur" durch die Bewegung als Grundlage bei der Schulausbildung, die diese Verbindung begünstigt. Das Szenario der Distanzierung der Beziehungen zwischen den Kindern und Jugendlichen zur Natur bringt die Notwendigkeit von Erfahrungen und die Erfassung von Befürchtungen von neuem mit sich. Diese Suche lässt sich von drei (öko)didaktischen Prinzipien leiten:

3.2.1 „Wahrnehmungsfähig-ästhetisches-anthropoethisches“ Prinzip

Dieses Prinzip schlägt eine didaktische Herausforderung im Prozess der Beziehungen zwischen Lehrer-Schüler-Schule vor, die Anwendbarkeit der "Öko-Verbindung bei der Bewegung" durch die "Naturerfahrung" als Priorität bei den Angeboten der "Naturbegegnung" der Kinder und Jugendlichen. Dies bedeutet, das "Denken-Fühlen-Handeln" der Kinder und Jugendlichen in den täglichen Beziehungen mit dem Phänomen Natur als vollständige Form, die gegenseitige Abhängigkeit zwischen Wahrnehmung und Aktion, den ästhetischen Blick auf die "Dinge" und die anthropoethische Einstellung, um mit den verschiedenen Situationen, die sich aus diesen Beziehungen ergeben, umzugehen, zu sensibilisieren. Aber ohne eine Trennung, Fragmentierung oder noch Verringerung der verschiedenen Möglichkeiten in der Praxis.

3.2.2 sensorisch und salutogenetische“ Prinzip

Dieses Prinzip wurde vom vorherigen Prinzip im „Wahrnehmungsfähig-ästhetischen-anthropoethischen“ Sinn beeinflusst, denn mit der Erlaubnis der Realisierung einer offenen "Begegnung", die oben vorgeschlagen worden ist, kann die "Öko-Integration der Bewegung" durch die "Leiberfahrungen" mit größerer Intensität im Laufe dieser Begegnung ausgedrückt werden. Dies bedeutet, dass aufgrund der günstigeren Umstände einer tiefen Verbindung mit der Natur als sensibles Phänomen, das die verschiedenen Sinne erwecken kann, das (positive oder negative) Emotionale und das „Gut-Leben“ insofern, als diese Erfahrungen nur durch den eigenen Leib verstanden werden können. Das ist der Moment, an dem man wahrhaft die menschliche Fähigkeit unterstützen kann, "erneut" mit sich allein mit der Natur zu bleiben.

3.2.3 Prinzip der „Exploration und Kommunikation“

Dieses Prinzip ist die Konsequenz der beiden vorherigen, in denen der Lehrer von der "Öko-Interaktion mit und durch die Bewegung" durch die "sozialen und materiellen Erfahrungen" als der "Naturbegegnung" begünstigt werden soll, indem er den Lernaktivitäten in der Partnerschaft, der Gruppe den Vorrang gibt und die "Kommunikation" zwischen Individuum-Gruppe, Individuum-Material und Individuum-Gruppe-Material in dieser "Begegnung" ermöglicht. Mit diesem Gefühl wird das "Denken-Fühlen-Handeln" der Kinder und Jugendlichen wie eine Art verbale und non-verbale "Exploration und Kommunikation" gekennzeichnet, die in sich die Erfahrungen als Ergebnis des Vorgangs der Bildung der Kenntnis und der Wahrnehmung der Realität mit Schwerpunkt auf Beobachtung der lokalen Kultur und deren Verflechtung mit der globalen Welt thematisiert.

3.3 Beispiel

3.3.1 Das Sich-Bewegen Geschichte von Richard Kamoi zwischen Überschwemmungen und Dürre in der Lebenswelt am Amazonas

Die „Geschichte der Sich-Bewegen von Richard Kamoi“ (Batalha-Lemke in Hildebrandt-Stramann, 2010d, S. 43-58) kennen, beobachten, erfassen und überlegen. Sie war die Frucht einer beruflichen Erfahrung in der Gemeinde Tefé-Amazonas-Brasilien in der Gemeinschaft Barreiras für einen Ausbildungskurs von indigenen Lehrer der Ethnien Kokama, Kambeba, Myranha, Mayoruna, Mura und Tikuna. Richard Kamoi war ein Curumim (Junge) von 11 Jahren mit dunkelbraunen Augen, mager, der einfach Shorts, T-Shirt und Badeschuhe trug.

Kamoi lief auf dem Gebiet des Mandiok, sammelte und gleichzeitig pflanzte er. Er schaute auf den Mandiokstamm, stellte Dicke und Farbe fest und wusste, dass er, wenn er die Wurzel ausreißen würde, diese auf dem Boden anhäufen würde. In der hockenden Position konnte er das Gleichgewicht des Körpers halten und hatte in der rechten Hand eine Machete und in der linken Hand den Mandiok, er schnitt seinen Thallus in drei Stücke und grub mit dem Schaft der Machete ein flaches Loch und pflanzte die Stücke wieder ein. Er entfernte den Überschuss an Mandiok-Erde und legte ihn in seinen Korb. Er hingte seinen Mandiokkorb über die Schultern und hielt seine Machete in der rechten Hand, machte eine lange Wanderung im Wald, bis er zum „Mehlhaus“ kam, wo er ein dynamisches Gleichgewicht und Geschicklichkeit zeigte, mal wandte er sich von verschiedenen Stämmen ab, mal sprang er. Gleichzeitig mit Kraft, um den schweren Korb auf dem Rücken zu füllen. Danach begann er in hockender Position mit der Aufgabe, den Mandiok mit andauernden und festen Bewegungen zu kneten, bis dieser sich in Masse verwandelt hatte, brachte diese zur Presse und strengte sich an, damit der „tucupi“ abfloss, dann konnte der Mandiok gesiebt werden. Kamoi knetet den Mandiok und streute diesen mit den Händen in kreisförmigen Bewegungen und nach den Seiten, bis die trockene Mandiok-Masse sich in kleine Kügelchen verwandelt hatte.

Das Ergebnis waren zwei Sack Mehl. Kamoi und seinen Verwandten schmeckte das noch warme Mehl mit „Tucumã“ (amazonische Frucht) und Kaffee. Sie trugen die Mehlsäcke ans Ufer des Flusses, wo sie mit dem Kanu eine Flussfahrt gemacht haben. Kamoi half beim Rudern im langsamen und schnellen Rhythmus. Plötzlich sah er ein „Hausboot“, wo Kinder in den Fluss sprangen. Kamoi piff den Kindern und sprang plötzlich vom Kanu in den Fluss und schwamm, um an dem Spiel teilzunehmen. Er stieg auf das kleine „Hausboot“ und auch wieder runter, rannte, machte einen Stern und sprang in den Fluss. So bestritt er verschiedene Positionen mit den anderen Curumins. Kamoi aß eine „Fischsuppe mit Mehl“ zum Abendessen, legte sich in die Hängematte, wickelte sich ein und schlief.

Morgens aß Kamoi gekochte „Pupunha“ (amazonische Frucht), trank Kaffee und ging zur Schule. Unter anderen „Fächern“ in den Sportunterricht, wo der Lehrer die Schüler in Reihen sammelte, sie rannten einer nach dem anderen um das Feld. Kamoi führte diese Aktivitäten ohne Enthusiasmus durch, respektierte die Autorität des Lehrers, der Anweisungen gab und auch die Bewegungen mit dem Ball zeigte, die die Schüler wiederholten und versuchten, diese Bewegungen zu „imitieren“, und der Lehrer zog nur die programmierte Wiederholungsmenge, die durchzuführen war, in Betracht.

Beim Mittagessen aß Kamoi fritierte „Jaraqui“ (typischer Fisch des Amazon Fluss) mit Salz, Zitrone und Mehl, anschließend legte er sich in die Hängematte und machte ein Nickerchen. Er wachte mit Fieber und Durchfall auf, und seine Mutter ging mit ihm nach Stunden zur Ambulanz. Dort kam er

mit der Diagnose "Wurm" heraus. Der Arzt gab ihm Medikamente und sprach über die Bedeutung der Hygiene, aber die Mutter von Kamoi schien nicht zu verstehen.

Die Geschichte über die Bewegung von Kamoi offenbarte das sehr aktive tägliche Leben, das reich an Möglichkeiten des "Sich-Bewegens" in ökologischen Beziehungen war, indem sie Maniok gepflanzt, gesammelt, geknetet, gesiebt, getragen, u.s.w. haben. Und gleichzeitig hatte er Krankheiten, weil es kein Trinkwasser gab, wegen Hygiene-Angewohnheiten, d.h. bei der grundsätzlichen Hygiene zuhause und noch spezifischer im erzieherischen Zusammenhang schien es keinerlei Ähnlichkeit zwischen seiner "Lebensraum und Lebensstil" zu geben, und die vorbestimmten und geplanten "Inhalte", die als wichtigste Kenntnisse "übertragen" werden sollen, sollen in den Schulen als Grundlagen für das "Leben" des "brasilianischen Bürgers" erlernt werden.

3.3.2 Kritische Würdigung

Der Alltag von Kamoi zeigte in der Perspektive einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ die Wichtigkeit des "Sich-Bewegens" als eine "(Natur-) Weltbegegnung". Der Akt des "Sich-Bewegens" von Kamoi, der in verschiedenen "Lebenswelten" bei der Arbeit, beim Vergnügen, in der Schule, in der Familie und in seinem Gesundheitszustand konzeptualisiert worden ist. Bei der Arbeit, im Wasser und im Wald war Kamoi ein Beispiel dafür, "natürlich" aktiv zu sein, im Gegensatz zum Schulleben, wo der Sportlehrer vorschlägt, dass er die Gesten des "Sportart Bewegung" abgrenzen, reduzieren, wiederholen und automatisieren soll. Es schien so, als ob von Seiten des Lehrers kein Interesse daran besteht, alternative Möglichkeiten für den Umgang mit Bewegung, Spielen und Sport durch den natürlichen "offenen" Raum, der durch den Lehm Boden, durch üppige Bäume und Obstbäume hervorgehoben ist, zu finden, außer einem einfachen Zugang zum Fluss.

Der Ort, der Lebensraum von Kamoi war durch viele Kontraste gekennzeichnet, zwischen einem riesigen natürlichen Reichtum und einer soziokulturellen Vielfalt und den Gesundheitsproblemen, der wirtschaftlichen Ungleichheit und dem Fehlen von "kritischem Bewusstsein" in Bezug auf die Politik. Seine "Geschichte zur Bewegung" ist ein komplexes Netz, das verbunden wird und unabhängig von den verschiedenen Zusammenhängen ist, die Realität bekannt und verständlich zu machen.

Dies kann von Vorteil sein und bei den Diskussionen des Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesses in den brasilianischen Schulen und insbesondere beim Umgang mit der Lehrerbildung erforscht werden, und zwar von der Ausbildung bis zur Weiterbildung, damit tatsächliche Entscheidungen aus der Praxis für die Theorie und umgekehrt getroffen werden können.

Hierbei spielen die Schulen eine sehr wichtige Rolle in der gegenwärtigen Gesellschaft, die die "Entmenschlichung des Menschen" fördert, wobei eine "pädagogische Reform" dieser Schulen notwendig ist. Um es am Beispiel des Lebens von Kamoi zu verdeutlichen: Die Realität seines Lebens muss ein bestimmender Aspekt für die Reform seiner Schule werden, wobei der Entwicklung durch Technologie zur „virtuellen“ Welt die neu zu erfahrende und zu lernende Sensibilität für die gelebte „reale“ Welt entgegensteht.

4 Perspektiven für Lernen, Erziehung und Bildung in den brasilianischen Schulen

In diesem Kapitel werden einige Perspektiven zum Verständnis der "ökologischen Bewegungspädagogik" als Möglichkeit im Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozess in den

brasilianischen Schulen dargelegt. Zuerst werden drei Beispielmmodelle gezeigt, die sich aus der internationalen Zusammenarbeit von über 30 Jahren auf dem Gebiet der Sportwissenschaften und des Sportunterrichts zwischen Brasilien und Deutschland ergeben: Spiel- und Bewegungskultur der Canela-Indianer in Brasilien (Dieckert & Mehringer, 1989); Das fachdidaktische Konzept „Offener Erfahrungsunterricht“ (Hildebrandt & Laging, 1986) und das brasilianische Konzept „Bewegte Schulkultur“ (Hildebrandt-Stramann, 2005, 2009b). Anschließend wird das „Zukunftsprojekt“ als Möglichkeit in Brasilien vorgestellt, wobei die Realität des brasilianischen Amazonasgebiets als Grundlage genommen wird. Und es wird mit einer Analyse der Verbindungen zwischen den Modellen und dem Entwurf des „Zukunftsprojekts“ abgeschlossen, wobei diese mit kritischer Würdigung als Perspektiven der Konfiguration einer „ökologischen Bewegungspädagogik“, sowohl für die schulische Praxis, wie auch für den Prozess der Lehrerbildung gezeigt werden.

4.1 Projektmodelle, die sich aus der Zusammenarbeit zwischen Brasilien und Deutschland in der Bewegungspädagogik ergeben

4.1.1 Spiele und Bewegungskultur der Canela-Indianer

Diese Studie war Wegbereiter und wurde von Dieckert & Mehringer (1989) im interdisziplinären Sportunterricht bei der Anthropologie und Ethnologie über das Verständnis der Spiele- und Bewegungskultur der Canela-Indianer, die in der nordöstlichen Region von Brasilien wohnen, veröffentlicht. Sie sind eines der indigenen südamerikanischen Völker, die am besten durch ethnografische Beschreibungen dokumentiert worden sind, insbesondere mit Schwerpunkt auf ihrer Körperkultur und dem Holzfällerrennen. Diese werden nicht als eine sportliche Aktivität präsentiert, sondern als ein Ritual, das den Canela einen existentiellen Sinn gibt und in der Mitte des gesamten kulturellen Lebens dieses indigenen Volkes liegt.

Während der Forschung wurden acht Arten von Rennliedern, acht Tiergeschichten und fünf Renngeschichten festgestellt. Die Forschung kam zu dem Schluss, dass die Canela-Indianer eine tiefe Beziehung zu ihrem Körper und zur Bewegung haben, wobei sie den Dualismus zwischen ihrem „Ich“ und ihrem „Körper“ nicht kennen.

4.1.2 Das fachdidaktische Konzept „Offener Erfahrungsunterricht“

Es war ein Projekt, das mit den Diskussionen über die Vermittlungsform in den Sportunterrichtsstunden in den brasilianischen Schulen verbunden ist. Es wurde in großem Umfang durch Hildebrandt in seinem Erlebnis und auf dem Weg der wissenschaftlichen Zusammenarbeit in den Städten im Nordosten und im Süden von Brasilien in den 80er Jahren in Natal, Salvador, Florianópolis und Santa Maria mit Auszeichnungen in 1986 verbreitet.

Dieses Konzept von Hildebrandt und Laging (1986) ist für den Schüler im Zentrum der Erziehung zu befürworten, später müssen der Inhalt und die didaktischen Ziele bedeutsam für die Schüler sein, um diese zu erreichen. Der Schulunterricht ist auf den Schüler mit der Teilnahme an der Planung und dessen Ausführung, mit diagnostischen Aktionen und durch das Herstellen des Dialogs zwischen Lehrer und Schülern auf konstante und natürliche Art im Verlauf der Schulstunden ausgerichtet. Die Wirkungen dieses Prozesses sollen die Spontaneität der Schüler und die Förderung der kreativen, kooperativen und kommunikativen Fähigkeiten ankurbeln. Bei diesem Vorschlag ist der Schüler mit seinem eigenen Unterricht beschäftigt, später ist er das engagierte Individuum und Mitglied einer Gruppe, die ihre Ideen offen und überlegt darlegen kann.

4.1.3 Das brasilianische Konzept „Bewegte Schulkultur“

In Brasilien kommt der Vorschlag des Konzepts einer “brasilianischen bewegten Schulkultur” von Hildebrandt-Stramann (2005, 2009b), das sich als eine Möglichkeit darstellt, zu überprüfen, zu reagieren und eine didaktisch-pädagogische Transformation in der Schule und durch die Schule weiterzuleiten. Dieser Vorschlag für das Konzept einer “brasilianischen bewegten Schulkultur” führt kurz an, wie der gesamte Prozess von Raum-Zeit, Lernen und sozialen Beziehungen im Schulalltag organisiert, beraten, kooperiert, erneuert und bewertet werden soll.

Der Autor schlägt vor, seine Erfahrung in Brasilien im direkten Kontakt mit den Schulen als Grundlage zu nehmen, eine brasilianische bewegte Schulkultur unter drei Sichtweisen: 1. Eine Schule der körperlichen “Selbstversorgung”; 2. Eine “Brasilianische Schulkultur” und 3. Eine Schule der Nachbarschaft und Produktion. Und das verlangt, das die Sportlehrer ihre Innovations- und Kooperationsfähigkeiten in der Praxis einsetzen, sowohl untereinander, wie auch mit den Lehrern anderer Fächer und Lernbereiche - so wird die Frage der Isolation vermieden. Außerdem müssen sie auch die Forschungsprozesse durch die entsprechenden Auswahlmethoden und Datenanalysen dokumentieren.

4.2 Entwürfe des „Zukunftsprojekts“

In der Folge wird die auf den Entwurf eines “zukünftigen” Projekts fokussiert, das als das menschlich-ökologische Sich-Bewegen der Kinder und Jugendlichen zwischen Überschwemmungen und Dürre im Lebensraum Amazoniens betitelt wird.

Dieser wird einleitend auf die Realität des Staates Amazonas/Brasilien projiziert (aufgrund der Herkunft der Forscherin), wo besonders geforscht wird in der Perspektive einer “ökologischen Bewegungspädagogik”, die von der folgenden zentralen Frage ausgeht: Wie ist die Verbindung mit der Natur durch das “Sich-Bewegen” der Kinder und Jugendlichen zwischen “Überschwemmungen und Dürre” im Lebensraum Amazoniens gestaltet?

Es ist wichtig zu beachten, dass diese “Verbindung” als umfassende ökologische Beziehungen des Mikrosystems Familie-Schule-Gemeinschaft zum Makrosystem verstanden wird. In anderen Worten, es wird versucht zu verstehen, wie sich die Kinder und Jugendlichen ihre Welt durch das Sich-Bewegen in ökologischen Beziehungen vorgestellt haben, wobei die besondere Realität, die sie in den “Überschwemmungs- und Dürreperioden” des Amazonas erleben, in Betracht gezogen werden muss.

Von der Praxis bis zur Theorie zu denken besitzt seine Bedeutung in diesem Entwurf des “zukünftigen” Projekts, wie es die gegenwärtige Situation der “modernen Gesellschaft” in Bezug auf die Bedingungen des existierenden Lebensraums, der für Kinder und Jugendliche zur Verfügung steht, zur Diskussion stellt. Dies ist die gegenwärtige Realität der Einschränkung an immer geschlossenen Orten und mit wenigen Möglichkeiten, längere Beziehungen mit der Natur zu haben mit der Absicht, eine größere Sensibilität mit seinem eigenen “Leib” als Brücke zwischen Mensch und Natur zu begünstigen.

Vor dem Szenario der Notwendigkeit einer Veränderung des “Entfernens von der Natur” und deren Konsequenzen fällt dieser Entwurf des “zukünftigen” Projekts als Sonderform auf. Diese kann enthüllen, wie diese Beziehungen sind, wenn man aktiv und zugehörig zu der verstandenen Realität von dem “Forschungsobjekt” ausgeht. Dann erinnert man sich erneut als zusätzlichen

Diskussionspunkt an drei existierende problematische Punkte aus dieser Region als Forschungsgebiet von Interesse dieses "zukünftigen" Projektentwurfs, und zwar folgende:

1. Die geringe wissenschaftliche Produktion in der "(sozialen) ökologisch-pädagogischen" Perspektive auf dem Gebiet der Sportwissenschaften / des Sportunterrichts. Zum Beispiel die fehlende Literatur zur Eröffnung von Diskussionen über die verschiedenen Möglichkeiten von Themen um die Bevorzugung der "(Wieder) Naturbegegnung" durch die Bewegung.
2. Die beinahe Nichtexistenz in den Lehrplannoten der Lehrerausbildung für den Sportunterricht von "Themen" und deren Vermittlungsform in der Praxis mit einem ökologischen Hintergrund. Das heißt, sie bevorzugen die effektiven Entscheidungen, insbesondere in den Schulen, um so die pädagogische Unterschiedlichkeit der Multikulturalität anbieten zu können, die bei der Anleitung des Menschen, der "sich bewegt", in Beziehungen mit der Natur existiert.
3. Der Mangel an Projekten zwischen Universität, Familie-Schule-Gemeinschaft, die mit Studien von der Praxis zur Theorie um die Beziehungen zwischen Ökologie, "Leib" und Bewegung korrelieren, um das "Weltverstehen in Aktion" und durch das "Draußen Lernen" zu erleichtern.

Es muss hervorgehoben werden, dass dieses "Zukunftsprojekt" sich nach der Forschungs-Aktion richtet, um so an der Perspektive der "didaktischen Transformation" in der pädagogischen Praxis in der Schule und außerhalb der Schule teilzunehmen. Wenn man als Grundlage dieses Kenntnisprozesses die Beobachtung, die Reflexion und die Erfahrungen hat, die in den verschiedenen Möglichkeiten von Beziehungen durch das Sich-Bewegen der Kinder und Jugendlichen mit dem natürlichen Phänomen enthalten und interpretiert worden sind, was jedes Jahr mit der Dürre und der Überschwemmung in Amazonen geschieht. Dies bedeutet, den Kindern und Jugendlichen imperativ und diversifiziert die Möglichkeit zu geben, "Kenntnisse zu gewinnen" ihres eigenen Lebensraums und weiterhin mit der Natur (innen und außen) im Dialog zu bleiben, indem sie von ihrer Realität ausgehen und den Ort und die Intermediation mit dem Globalen anerkennen.

Dies führt logischerweise zu einem Überdenken der Schule und deren pädagogischem Raum in "positiveren", konkreten ökologischen Beziehungen, die mit dem Alltag in jeglichem Lernprozess verbunden sind. Das ist also ein Entwurf des "zukünftigen" Projekts im Gegensatz zu einem Lernen um die "Weltschließung" nur durch "sitzen, hören, sehen und schreiben" in einem Klassenzimmer, Stunden pro Tag und während vieler Lebensjahre. Man will eine größere Sensibilisierung in Bezug auf den eigenen "Leib" als Brücke der Beziehungen zwischen Mensch und Natur fördern und die besondere Art dieser "Welterschließung durch elementare Bewegungserfahrung" (vgl. Hildebrandt-Stramann, 2010a) verwirklichen.

Trotz der Begrenzungen versucht dieser Entwurf "Zukunftsprojekt" einen Horizont "neuer" Forschungsmöglichkeiten in der gegenwärtigen Situation der brasilianischen Pädagogik für Sportunterricht zu öffnen, wobei es notwendig ist, dies in der intertransdisziplinären Perspektive zu behandeln, die mit der "Universitätstriade" Forschung-Unterrichten-Extension und mit den Möglichkeiten eines internationalen Austauschs verflochten sind.

4.3 Analyse der Beziehungen zwischen den Modellen und den Projekten als Perspektiven im Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozess in den brasilianischen Schulen

Als Perspektive wird der Kompromiss gemacht, Hand in Hand mit den Ideen der bereits existierenden Modellbeispiele zu gehen und während des Prozesses dieser Durchführung mit der

Möglichkeit zu ergänzen, den Entwurf des "zukünftigen" Projekts, das sich aus dieser Studie ergibt, durchzuführen. Damit man am Prozess der Lehrerbildung und der Praxis in den Schulen teilnehmen kann in Richtung einer Gesellschaft, die angesichts der Probleme, die im Allgemeinen sowohl das Leben der Menschen, wie auch das Leben von anderen Arten bedrohen, aufwerten, anerkennen und re(agieren) möchte.

Im diesem Kompromiss geht es um unterschiedliche Begriffe, die zwischen einer leibökologisch orientierten Bewegungserziehung und einer körperbezogenen Sporterziehung häufig verwendet werden:

„In der Sporterziehung sind es: Selbstbehauptung, Wettbewerb, Dominanz, Überbietetung und Selektion. In der Bewegungserziehung hingegen: Ganzheit, Partnerschaft, Integration, Offenheit und eben Kommunikation. Eine Bewegungserziehung dieser Art ist nicht nur Leibeserziehung sondern auch Umwelterziehung und Sozialerziehung – vor allem und stets aber die Erziehung des ganzen Menschen in all seinen Bezügen zur Welt und zu sich selbst“ (Größing in Moegling, 2001, S.300).

Diese Perspektive bringt die Bedeutung zur Diskussion, die Beziehungen zwischen Forschung-Unterrichten und Extension in der z.B. „Universität Amazonas“ zu aktivieren, in denen die "ökologische Bewegungspädagogik" folgende Aufgaben innehat:

1. Auf der Ebene der Forschung - die Priorität, in der Qualifizierung der Lehrer in Brasilien (Lehrerbildung und Weiterbildung) den Kompromiss mit einer menschlicheren und ökologischeren Ausbildung mit Respekt vor dem Leben zu fördern.
2. Auf der Ebene des Bildungswesens - die Notwendigkeit, die Perspektive der "didaktischen Transformation" im Prozess der Lehrerbildung und der Ausbildung der Schüler in den Schulen zu stärken mit der Absicht, die gegenwärtige Situation des Entzauberns und den Verlust von Phantasie und Kreativität zu überwinden und diese durch eine Verzauberung und Bevorzugung von direkten Erlebnissen und Erfahrungen zu ersetzen, die intertransdisziplinär weitergeleitet worden sind, was einen Dialog zwischen Wissen in der Perspektive der Praxis erfordert.
3. Auf der Ebene der Extension - die Möglichkeit, sich den schulischen Raum zu "zeichnen", der also die Teilung, die Fragmentierung, das Sich-Entfernen, die vorläufige Isolation und die Beherrschung der Zeit durch einige Fächer übertrifft, die als "wichtiger" erachtet werden. Dies ist ein großes Hindernis für das vollständige Verständnis, das postuliert wird in der Auffassung der "ökologischen Bewegungspädagogik", die sich auf das "Modell" der "kulturellen brasilianischen Schule in Bewegung" unter dem Fokus, die umfassenden ökologischen Beziehungen zu begünstigen, stützt.

Die Pädagogik, die von der traditionellen Erziehung ausgeübt wird, zu bewältigen und die Grundlagen der klassischen Wissenschaft, die geteilt und zerstückelt werden, zu übertreffen, scheint eine der Herausforderungen zu sein, die überwunden werden soll, falls man tatsächlich einer Erziehung des Menschen als Einheit näherkommen will. Die heutigen Kenntnisse sind immer noch spezialisiert, das heißt aber nicht, dass sie isoliert sind. Die Spezialisierung ist weiterhin wichtig, aber ihre Relevanz besteht in ihrer Fähigkeit, sich ständig verbunden und befragt mit anderem Wissen zu aktualisieren.

In diesem Sinne ist die Perspektive des Vorschlags einer "ökologischen Bewegungspädagogik" die Frucht einer Anstrengung, verstreutes und verschiedenartiges Wissen zu artikulieren. Es ist bekannt, dass im ökologischen Denken die Komplexität kein Rezept ist, das man gibt, es ist lediglich eine Einladung in die Zivilisation der Ideen.

5 Schlussbemerkung

Es geht um die Grundlegung eines **erkenntnistheoretischen Interesses**, zur Lösung der problematischen Situation der Beziehungen zwischen Mensch und Natur beim Lenken eines Überschreitens des Anthropozentrismus beizutragen und die problematische Beziehung durch die Idee eines "Beziehungsfeldes" bei der (bio)ökozentrischen Perspektive zu ersetzen. Es wird auf ziemlich originelle Art in dieser Studie vorgeschlagen, eine Konzeption der "ökologischen Bewegungspädagogik" zur Bildung, Erziehung und dem Lernen in den brasilianischen Schulen mit dem Fokus auf dem Zusammenhang von Erziehung und Sportunterricht vorzustellen.

Im Allgemeinen bringt das Denken an dieses "Beziehungsfeld" mit Fokussierung auf die menschliche Ausbildung in der Perspektive einer "ökologischen Bewegungspädagogik" (siehe Abb.2 im Anhang) als zentralem Forschungspunkt in dieser Studie die Entwicklung des Ansatzes eines Verständnisses und einer Interpretation dieser Perspektive durch drei grundlegende Fragen, die in Kürze als Horizont dieser abschließenden Zusammenfassung wieder aufgenommen worden sind.

Zu Anfang wurde folgende Frage beantwortet: **Wie lässt sich ein Konzept der "ökologischen Bewegungspädagogik" verstehen?** Grundsätzlich, wenn man die Grundlagen von drei wesentlichen Konzepten, die in dieser Studie "grundlegende theoretische Kettenglieder" genannt werden und die folgende sind, als Ausgangsbasis nimmt: die Ökologie, der Leib und die Bewegung. Diese wurden bedeutet und vorgestellt bei der Entwicklung dieser gesamten Arbeit und wurden relational begründet mit Orientierung zur Schulpraxis und den Perspektiven, die zur Diskussion für den Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozess in der Schule in Brasilien mit den folgenden theoretischen Betrachtungen gestellt worden sind:

1. **Ökologie** - betrachtet in der Perspektive der Diskussion zwischen dem Menschen und der Natur als tiefe Beziehungen unter dem anthropologischen Fokus des Menschen mit sich selbst mit den Anderen und mit den anderen Arten, die respektvoll sein sollen. Sie soll unter dem Fokus einer ästhetischen Wahrnehmung konfiguriert werden, auf die sich die tiefe Ökologie bezieht, und Anthropoethik beim Umgang mit diesen Beziehungen hervorheben, die sich als eine Partnerschaft im Sinne der Mitweltlichkeit versteht. Dies bedeutet, eine moralisch korrekte Aktion mit der Natur aufrechtzuhalten und sich auf die Natur in ihrem eigenen Wert auf der Suche nach dem Zusammenleben zu beziehen.

2. **Leib** - betrachtet in der Perspektive der Diskussion zwischen der inneren und der äußeren Natur des Menschen. Dieser wird als eine untrennbare "Brücke" dieser Beziehungen zwischen dem Menschen und der Natur postuliert.

3. **Bewegung** - unter der Sichtweise des "Dialogs mit der Welt" und dem "Weltverstehen im Aktion" betrachtet. Wurde bestimmt als unverzichtbares Medium für das "Sich Begegnen" des Menschen mit der Natur (Doppelsinn, innen und außen).

Als Folge dieses Bands, das zwischen diesen wichtigen Themen existiert, wurde die Interpretation, die Ernennung gemacht und für zukünftige Diskussionen auf den verschiedenen erkenntnistheoretischen Gebieten, die mit besagter Thematik zusammenhängen, wurden drei "ökopädagogische Dimensionen" von einem Konzept „ökologische Bewegungspädagogik“ in der Praxis, die folgendermaßen benannt und gekennzeichnet worden sind, zur Verfügung gestellt:

1 **"Öko-Verbindung im Bewegung"**- wird als Form vorgestellt, an den verschiedenen Möglichkeiten für die "Naturbegegnung" mit größerer Regelmäßigkeit im Alltag teilzunehmen. Dies bedeutet in der Praxis, dem Kontakt mit der „externen Natur“ den Vorrang zu geben, was durch die

Erfahrungen mit dieser auf der Grundlage des Prinzips der Wahrnehmung, Ästhetik und Anthropoltheik bevorzugt wird.

2 **“Öko-Integration der Bewegung”** - wird als Form vorgestellt, mit der Wertermittlung der „Leiberfahrung“ in diesem Prozess der Naturbegegnung zusammenzuarbeiten, wobei diese im Prozess der Schulausbildung problematisch ist. Dies bedeutet in der Praxis, das Wissen über die Notwendigkeit, die Verknüpfung „Natur-Leib-Mensch“ zu sensibilisieren, das durch die körperlichen Erfahrungen auf der Grundlage des sensorisch-emotionalen-Saluto-Prinzips gestärkt worden ist.

3 **“Öko-Interaktion mit und durch Bewegung”** - wird als Form vorgestellt, die Verbindungen zwischen dem schulischen pädagogischen Raum und dem „Draußen Sein“ während des gesamten Schuljahrs zu gestalten. Dies bedeutet in der Praxis, die Möglichkeit zu erlauben, „Kenntnis zu gewinnen“ von der Lebenswelt, die in den verschiedenen Räumen konfiguriert ist, ob sie nun natürlich, halbnatürlich und/oder konstruiert sind und durch die sozialen und materiellen Erfahrungen auf der Grundlage des Prinzips der Exploration und Kommunikation bevorzugt worden sind.

Nach dieser Festlegung der (öko)pädagogischen Dimensionen von einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ in den Schulen wurden drei Aspekte erarbeitet, die für die Realisierung dieses Konzeptes in der schulischen Praxis als wichtig angesehen werden und deren Diskussion logischerweise im Prozess der Ausbildung von Lehrern eine Rolle spielen sollte, und zwar folgende: 1. Die Menschliche Wahrnehmung und die Entwicklungskonzepte in der psychologischen und sozio-ökologischen Sicht; 2. Erziehung als „(öko)ästhetische Selbsterziehung“ und 3. Schule als „Bewegte Schulkultur“.

Diese grundlegende theoretische Positionierung des Verständnisses einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ wird als eine zusätzliche Alternative des „Denkens-Fühlens-Handelns“ in der Schulpraxis, die nicht auf die technisch-sportlichen Aspekte beschränkt und nicht als „Mittel“, um die Ziele zu erreichen, die von der „Umwelterziehung“ vorgeschlagen worden sind, gefordert. Sie wird als eine „Partnerschaft“ mit einem intertransdisziplinären Potenzial dargelegt, die auf der Grundlage dieser verschiedenen Aspekte den Zugang „zur“ Welt bevorzugen möchte, Kenntnisse „der“ Welt zu gewinnen und das Sein „mit“ der Welt als Lernen in umfassenden ökologischen Beziehungen, die von der „Leiberfahrung“, der durch das „Sich-Bewegen“ als Unterstützung zum Erziehen und Unterrichten im schulischen Zusammenhang vermittelt wird, was vorgeschlagen wird, um sich beim Suchen des menschlich-ökologischen Zusammenlebens zu beteiligen.

Dann kommt die zweite Frage: Wie gelingt es, dieses Verständnis einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ in die Schulpraxis umzusetzen?

Als Antwort auf diese Frage wurden klar und objektiv drei **“ökodidaktischen Kategorien”** aufgeführt: (1) Naturerfahrung; (2) Körpererfahrungen (3) soziale und materielle Erfahrungen und drei **“ökodidaktische Prinzipien”**: (1) Wahrnehmungsfähig-ästhetisch und anthropoethisch; (2) „sensorisch und salutogenetische“ und (3) Explorativ-kommunikativ als Grundlagen für jeglichen Orientierungsversuch in der Praxis mit dieser Perspektive einer „Ökologischen Bewegungspädagogik“. Diese „ökodidaktischen“ Kategorien und Prinzipien sind Formen, die Beziehungen zum täglichen Leben voranzutreiben, die Begegnung mit der Natur durch das „Sich-Bewegen“, anstatt sich zu entfernen, zu beleben und „sich zum Schweigen zu bringen“ angesichts der wachsenden Problematik, die die Kindern und Jugendliche umgibt.

Also wird das “Denken-Fühlen-Handeln” einer ökologischen Bewegungspädagogik als “Natur in Bewegung in Natur “(Kuhn, 1997, S.16) hervorgehoben. Diese Sicht versucht offen und sensibel einen Weg zu dem „Abenteuer des Bewusstseins“⁹.

Und am Schluss wird auf folgende Frage geantwortet: **Welches sind die Perspektiven dieses Verständnisses einer “ökologischen Bewegungspädagogik” für den Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozess in den brasilianischen Schulen?**

Als Grundlage zur Erarbeitung von Perspektiven des “Denkens-Fühlens-Handelns” einer ökologischen Bewegungspädagogik in der brasilianischen Realität werden als Beispiel für die Zusammenarbeit, die seit über 30 Jahren zwischen Brasilien und Deutschland auf dem Gebiet des Sportunterrichts besteht, drei Projektmodelle genommen: (1) Spiele und Bewegungskultur der Canela-Indianer in Brasilien; (2) Didaktische Auffassung “Für die Erfahrungen geöffneter Unterricht” und (3) Auffassung der Schule als “kulturelle Schule in Bewegung”. Anschließend folgt der Entwurf des “zukünftigen” Projekts, wobei als Grundlage die Realität des Phänomens der Überschwemmungen und der Dürre im brasilianischen Amazonasgebiet genommen wird mit der Möglichkeit, fortlaufend zusammen mit der Forschung, dem Unterrichten und der Extension realisiert zu werden, wenn man vom universitären Zusammenhang und dessen Verflechtung mit der Gesellschaft ausgeht.

Man glaubt aber, dass mit deren Einführung als zukünftige Perspektive sich vielleicht “Lösungen” für die Reflexion-Aktion in den täglichen Haltungen, sowohl individuell wie auch sozial, in diesem amazonischen Szenario ergeben, was in der Absichtlichkeit der geteilten Verantwortung gipfelt und die Betroffenen ihre eigene Kultur wiedererkennen lässt, anstatt bewusst oder unbewusst lediglich das vorgeschlagene Muster der “globalisierten Kultur” anzuwenden.

Als letzte Analyse wird diese Verknüpfung der Reflexionen dieser Studie als geboten angesehen für die wissenschaftlichen und pädagogischen Bemühungen in der holistischen/komplexen Sicht die Beziehungen zwischen Mensch und Natur in der Perspektive einer ökologischen Bewegungspädagogik zu diskutieren. Und selbst mit ihren Beschränkungen und noch am Anfang besitzt diese ihre akademische Relevanz, sich nicht von den Aspekten zu entfernen, die in der Moderne diskutiert werden, die mit dem menschlichen Leben in Zusammenhang mit anderen Leben diskutiert werden. Das heißt, in ihrem theoretischen Beitrag der pädagogischen Debatte in holistischer und interdisziplinärer Form die Priorität einzuräumen, die vor langer Zeit auf dem Gebiet des Sportunterrichts gefordert worden ist, insbesondere im Zusammenhang mit der Ausbildung, der Erziehung und dem Lernen in der brasilianischen Schule.

Es ist also eine Studie, die am Ende auf den Kompromiss mit der Sensibilisierung, der Wahrnehmung und der Leiberfahrung in human-ökologischen Beziehungen, die besonders durch die ökopädagogische Praxis des Sich-Bewegens unterstützt worden ist, hinweist. Da auf interdisziplinäre Form um eine Diskussion im Prozess um die Lehrerausbildung nachgefragt worden ist und dies für eine fortgesetzte Debatte des Unvollendeten¹⁰ zur Verfügung gestellt worden ist.

⁹ Auf den Sinn von den Titel des Arnold Keyserling Buch: „Der Körper ist nicht das Grab der Seele sondern das Abenteuer des Bewusstseins“ (zitiert von Größing in Moegling, 2001, S.304).

¹⁰ Da man weiß, dass man vieles noch nicht kennt, erklärt man explizit das Unvollendete in diesem Werk, damit dessen Forschungslimit nicht verheimlicht wird, dieses aber auf die Art hervorhebt, dass es die Fortführung der zukünftigen Diskussionen begünstigt, die die Vertiefung der *Kenntnis der Kenntnis* um fragliche Thematik in Gefahr bringen.

Lista de Quadros

Quadro 1. Assimetrias entre os paradigmas Cartesiano e Holístico.....	43
Quadro 2. Síntese das “escolas ecológicas” na visão holística	71
Quadro 3. Assimetrias entre as Ciências Naturais e a Filosofia Natural.....	80
Quadro 4. Representação Esquemática das relações entre Natureza-Leib- Homem	84
Quadro 5. Síntese do caminho da sensação à consciência.	121
Quadro 6. Assimetria entre as concepções de “Escola sem Movimento” e “Escola em Movimento”	130
Quadro 7. Representação esquemática da inferência dos termos Ecologia, Leib e Movimento entre as visões Atropocêntrica e (Bio) Ecocêntrica.	136
Quadro 8. Representação esquemática do Pensar-Sentir-Agir da concepção de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento”	137

Lista de Figuras

Abb 1.	<i>Illustration von der Struktur der Arbeit</i>	190
Abb 2.	<i>Illustration von der Arbeitsinhalt Überblick</i>	193
Figura 3.	<i>Ilustração da estrutura do trabalho</i>	192
Figura 4.	<i>Ilustração da visão geral de conteúdo do trabalho</i>	193

Sumário

Agradecimentos	4
Resumo na língua Alemã (Zusammenfassung auf deutscher Sprache)	5
Lista de Quadros	33
Lista de Figuras	34
1 Introdução	37
1.1 <i>Interesse epistemológico pela temática</i>	38
1.2 <i>Campo Problemático</i>	41
1.3 <i>Objetivos, Questões e Estrutura do Trabalho</i>	53
1.4 <i>Procedimentos</i>	57
2 Posicionamento teórico de uma pedagogia ecológica do movimento	64
2.1 <i>Base teórica das concepções Ecologia, “Leib” e Movimento</i>	64
2.1.1 Base Filosófica e Antropológica da compreensão de Ecologia na visão holística	64
2.1.2 Base Filosófica-Fenomenológica da compreensão do “Leib” e das relações entre o “Leib” e a Natureza	72
2.1.3 Base Fenomenológica e Antropológica do Movimento como “Diálogo com o Mundo” e “compreensão do mundo-pelo agir”...	86
2.2 <i>Justificativas das Dimensões “ecopedagógicas” da Pedagogia Ecológica do Movimento</i>	96
2.2.1 Justificativa Filosófica e Antropológica da Dimensão da “Eco-Conexão em Movimento”	97
2.2.2 Justificativa Sensorial e Salutogenese da Dimensão da “Eco-Integração do Movimento”	101
2.2.3 Justificativa Pedagógica da Dimensão da “Eco-Interação com e pelo Movimento”	107
2.3 <i>Aspectos para o processo de formação escolar</i>	116
2.3.1 Desenvolvimento Humano e Percepção na visão Psicológica e Socioecológica	117
2.3.2 Educação na visão da “Autoeducação (Eco) Estética”	122
2.3.3 Escola na visão da “Cultura Escolar em Movimento”	129
2.4 <i>Síntese: As relações entre as concepções, as dimensões e os aspectos como posicionamento teórico da Pedagogia Ecológica do Movimento</i>	133
3 Orientações para prática nas escolas	139
3.1 <i>Categorias (eco) didáticas para a prática nas escolas</i>	139
3.1.1 Experiência com a Natureza.....	140
3.1.2 Experiência Corporal	142
3.1.3 Experiência social e material.....	143
3.2 <i>Princípios (eco) didáticos para o êxito da prática na e pela escola</i> ...	147

3.2.1 Princípio “perceptivo-estético e antropológico”	148
3.2.2 Princípio “sensorial e salutogenese”	149
3.2.3 Princípio da “exploração e comunicação”	150
3.3 <i>Exemplo relacionando as categorias e princípios</i>	153
3.3.1 A História do Se-Movimentar de Richard Kamo entre a “cheia e a seca” no mundo de vida Amazônico.....	153
3.3.2 Apreciação Crítica	155
4 Perspectivas para Formação, Educação e Aprendizagem nas Escolas brasileiras	160
4.1 <i>Projetos Modelos “visionários” resultantes da cooperação entre Brasil e Alemanha na Pedagogia do Movimento</i>	161
4.1.1 Cultura de Jogos e Movimento dos Índios Canela no Brasil	161
4.1.2 Concepção de Ensino “Aberta às Experiências”	162
4.1.3 Cultura Escolar Brasileira em Movimento	164
4.2 <i>Esboço de Projeto “futuro”</i>	165
4.3 <i>Análise das relações entre os modelos de projeto e o esboço de projeto “futuro” como perspectivas no processo de Formação, Educação e Aprendizagem escolar brasileira</i>	171
5 Conclusão	178
Literatura	183
Apêndice	190
Declaração Juramentada (Eidesstattliche Versicherung)	194
Curriculum Vitae (“berufliche und wissenschaftliche Werdegang”)	195

1 Introdução

O tema: “Ecologia, Leib¹¹ e Movimento” na perspectiva da concepção de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” parte das discussões científicas e pedagógicas em torno das mudanças paradigmáticas¹², consideradas imprescindíveis no tratamento investigativo sobre as relações entre Homem, Sociedade, Cultura e Natureza.

Essa discussão entre Homem, Sociedade, Cultura e Natureza, existe fortemente e é apresentada como emergência no debate dos problemas globais na atualidade, conforme destaca De Haan & Kuckartz (1996, p.86) o tema ‘Ecológico’ desponta em segundo lugar, abaixo somente do ‘Trabalho’ e acima da temática sobre a Paz.

Contudo, essa temática “ecológica” sob o enfoque da Natureza foi e continua ainda hoje sendo entendida, sempre em oposição a outro fenômeno, ou seja, apresentada como oposto a outro “objeto” de estudo, como por exemplo: Natureza e Tecnologia, Natureza e Arte, Natureza e Espírito, Natureza e Cultura, Natureza e Civilização, dentre outras. Böhme (1992) observa no entanto, seguramente, que não pode haver esta separação ou diferenciação de humano e sobrenatural, afirmando que este dualismo natureza e espírito, corpo e mente, do paradigma Descartes-Newtoniano deixou como resultado os grandes problemas ambientais.

Por esta razão, em vez de tratar a temática “ecológica” nesta perspectiva de separação do paradigma Descartes-Newtoniano, a preocupação deste estudo é compreendê-la no sentido de relações amplas, interpretadas nos vínculos teóricos analisados entre os termos: Ecologia “Leib” e, Movimento.

Sinteticamente, é um estudo que intercede a favor de uma relação do Homem com a Natureza interna e externa em si, com os outros humanos e com os outros seres vivos e as coisas, sendo refletida pela prioridade, necessidade e possibilidade de não se negligenciar as características de sua interdependência, interconexão e interação com a vida como qualidade insubstituível, discutida na perspectiva de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento”.

¹¹ O termo em alemão “**Leib**” não pode ser traduzido em português. A tradução “corpo” em português para o termo “Leib” não atinge o cerne do seu entendimento, pois “corpo” têm referência ao sentido “mecânico” de tratamento e o “Leib” faz referência ao sentido holístico como relações indissociáveis com o Mundo e, com o sentido filosófico-estético da Natureza. O filósofo alemão Gernot Böhme, é citado como principal autor das relações entre Leib e Natureza, por este refletir em suas obras de filosofia, estética, natureza, física e técnica, as condições da civilização técnica em preservar a humanidade e a Natureza, e, em particular, respeitar o “Leiblichkeit” do homem, preocupando-se com a concepção de uma filosofia prática como competência para lidar com a vida. Esta visão fenomenológica e filosófica, será discutida no Cap. 2.

¹² O termo “**mudança de paradigma**” foi usado na década de 1980, pelo físico Fritjof Capra (1985) para caracterizar a volta postulada de uma “nova” era liberal e holística, significar requerer, “uma expansão não apenas de nossas percepções e maneiras de pensar, mas também de nossos valores.” (Capra, 2003, p.27). E, com base no entendimento de que um “paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. Organiza a organização deles e gera a geração ou a regeneração” (Morin, 2001, p.26) suscitando assim, a busca as discussões das relações entre homem e natureza na visão da “mudança paradigmática”, como orientação situacional neste estudo.

1.1 Interesse epistemológico pela temática

O interesse epistemológico¹³ deste estudo, caracteriza-se pelo encaminhar da temática do sentido “ecológico”, em relações com o próprio corpo e seu se-movimentar, como impulso problemático referenciado nas discussões dos seguintes paradigmas: (1) Da visão de mundo e de homem, mediado pelo Paradigma Holístico/Profundo em contraposição ao Paradigma Cartesiano. (2) Da influência desta visão no contexto das discussões na Educação Física, sob o enfoque da passagem do “Paradigma do Esporte para o Paradigma da Pedagogia do Movimento”¹⁴. E, conseqüentemente, (3) do papel da Educação Escolar nas decisões efetivas deste debate na prática, partindo da superação do Paradigma da “Educação Bancária”¹⁵ e, da “Escola sem Movimento” para o Paradigma da “Educação Emancipatória/Ecológica” e, da “Escola em Movimento”.

Este cenário de discussões paradigmáticas, mostra que a Natureza, enquanto categoria educativa é até mesmo um “ditado” bem conhecido e familiar, mas, certamente vem sendo desenvolvida predominantemente pela visão “antropocêntrica” e com pouco engajamento na visão (bio) ecocêntrica, especialmente no Brasil, quando faz referência ao “debate ecológico”, sem ainda explicitamente manter relações com o entendimento “profundo” do “Leib” e do Se-Movimentar. Conseqüentemente, estas discussões têm se caracterizado de forma “rasa”, acanhada, quase “esquecida” ou mesmo “incompleta”, com fundamentos em superfície, muitas vezes ditadas por finalidades outras que não partem de uma discussão inter-transdisciplinar e, que respectivamente, não contribui com a defasagem existente de publicações científicas, tanto para prática pedagógica na Educação Básica, quanto para o processo de formação dos professores na Educação Superior. Assim, o retardamento de um maior aprofundamento educativo, formativo e de aprendizagem nas escolas, especialmente sob o contexto da Educação Física brasileira, não é novo, sendo visualizada esta situação há mais de 30 anos (desde 1977 em parceria científica com o Brasil) pelo pedagogo alemão Prof. Dr. Prof. hc. Jürgen Dieckert (1985), que à época já alertava:

“O Brasil precisa de literatura pedagógica sobre Educação Física. (...) faltam livros nos planos da filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, didática, metodologia do ensino (...) além de uma revisão de currículo para sair da pura “Física” e entrar na Educação” (ibid., p.8).

Este mesmo autor, em entrevista ¹⁶ (veja Puga Barbosa & Batalha-Lemke, 2011, pp. 176-0196) ressalta ainda que o tema “ecológico” deve ser refletido na Educação Física, sob uma ótica social

¹³ Importante destacar que o entendimento epistemológico neste estudo é significado como teoria do conhecimento, enquanto ramo da filosofia que trata das questões das condições de conhecimento bem fundamentados. Isto é, trata da origem e validade do conhecimento, e estuda também, o grau de certeza deste conhecimento científico em diferentes áreas, com o objetivo principal de estimar a sua importância para o espírito humano.

¹⁴ Ver obra de Hildebrandt-Stramann (2009b), especificamente o Cap.6, em que o autor faz considerações pedagógicas-motoras sobre as relações entre o homem e a natureza como uma possibilidade de “reversibilidade” mediada pela “relação de parceria”, onde defende a Tese de que o “esporte moderno é um exemplo clássico de dominação da natureza pelo homem” (p.77), necessitando, portanto, de um pensar pedagógico do entendimento do “homem que se-movimenta e não do movimento do homem” (p.80).

¹⁵ Na América do Sul é possível encontrar essa discussão paradigmática no campo da Educação que se preocupa com a formação cidadã e integral do ser humano, nas obras de Freire (2007, 2009); bem como, mais na atualidade, de forma explícita com a preocupação ecológica, na obra de Gadotti (2000) e, de Gutiérrez & Prado (2008).

¹⁶ A entrevista completa sobre as instalações esportivas ecológicas, bem como, de sua concepção do “Esporte para Todos” e o projeto de “Parques de Lazer” se encontram na obra de Puga Barbosa & Batalha-Lemke (2011, pp. 176-195).

que leve em consideração, ambientes naturais por uma humanização de nossas vidas em equilíbrio com a natureza, como se fosse uma base comunitária, não podendo portanto, separar-se da Educação. Contudo, mesmo ocorrendo uma colaboração intensiva de continuidade com outro pedagogo alemão, Prof.Dr.Prof.h.c Reiner Hildebrandt-Stramann, muito lentamente esta realidade da produção científica em interdependência comunicativa com o processo da formação de professores e prática escolar, tem mudado. E, considerando esta realidade, estes autores juntos legitimam definitivamente esta situação problemática especialmente nas escolas, quando afirmam:

“A velha/nova tarefa da Educação Física escolar e da formação da área é, pois, ‘ensinar e educar’ (...). Até hoje a Educação foi pouco tematizada e por isso ela deveria ser uma perspectiva decisiva na ampliação/reforma da Educação Física brasileira” (Dickert & Hildebrandt-Stramann em Kunz & Hildebrandt-Stramann, 2004b, p. 16).

Importante ressaltar que, na busca deste propósito, mesmo apresentando divergências teóricas em todo este processo de cooperação entre Brasil e Alemanha, não se inviabilizou as diferentes oportunidades de estudos e realização de projetos “inovadores” neste processo de intercâmbio científico internacional, expondo exemplarmente que entre as divergências é possível sensibilizar pelo o que os unifica, a saber: “educação de qualidade, a emancipação humana, o desenvolvimento da ciência e a mobilidade estudantil” (Hildebrandt-Stramann & Taffarel, 2017, p. 241).

Evidentemente, que existem outros esforços de autores que tratam desta discussão educativa no Brasil e que contribuem com suas publicações para *práxis*. No entanto, há clara predominância desta preocupação no campo da Educação, nas reflexões dos brasileiros que concluíram seus estudos de Mestrado, Doutorado e/ou Pós-Doutorado, intermediados em sua maioria por este intercâmbio com a Alemanha¹⁷. Estes trouxeram uma contribuição ímpar no contexto das discussões entre Educação e Educação Física para a prática escolar e para a formação dos professores.

Contudo, este cenário reformador de uma Pedagogia do Movimento no Brasil, infelizmente, ainda tem sido insuficiente, como alcance na Região Norte do território brasileiro, sendo esta a razão da **origem do interesse epistemológico**, como motivação para o desenvolvimento deste estudo. Isto pode ser revelado, pela apreciação crítica sobre a própria experiência biográfica¹⁸ vinculada com a vontade de mudança da drástica realidade relativa à ausência da oferta de cursos de Mestrado e Doutorado na área, no Estado do Amazonas, bem como, da triste realidade do baixo índice de produções científicas¹⁹ em Educação Física Escolar no Norte do Brasil.

Esta situação de defasagem de qualificação profissional e produções científicas, foi também observado numa leitura reflexiva das grades curriculares das Universidades públicas e particulares do Estado do Amazonas, sobre os temas defendidos em nível de Mestrado e Teses de Doutorado

¹⁷ Veja por exemplo as reflexões de cunho político-social e educativo-pedagógico nas publicações de Bracht (1992); Kunz (2004a, 2006a, 2006b) e, Taffarel (1997).

¹⁸ São as experiências da autora, aqui delimitada na visão profissional imbricada desde a “experiência de atleta” (mesatenista) até à formação de professora de Educação Física, com práticas que variam entre o Lazer e o Alto rendimento no Esporte; entre a *práxis* pedagógica escolar na Educação Básica e, a contribuição no processo de formação de professores na Educação Superior. E, que na Pós-graduação, no desenvolvimento do estudo em nível de Mestrado, assume o compromisso em contribuir de forma mais profunda com a temática “ecológica” face a sua carência de discussão em geral, no meio acadêmico da Educação Física, relacionando-a com o entendimento do movimentar-se humano; o qual culminou com o desenvolvimento desta investigação científica.

¹⁹ Ver resultados de pesquisas publicados na obra de Carvalho (2007).

(veja Puga Barbosa, Batalha & Amaral, 2007, pp 237-301), que em suma, tendo como “folha reflexiva” o tema proposto neste estudo, constatou-se três problemáticas descritas a seguir:

1. A quase ausência da temática “ecológica” (ao menos explicitamente em seus títulos) nas dissertações e Teses defendidas (nível da Pesquisa);
2. A falta de atenção dada à temática “ecológica” na reelaboração das grades curriculares da formação dos professores de Educação Física (nível do Ensino) e,
3. A escassez extrema de projetos e sua respectiva publicação com a temática “ecológica”, por exemplo, como parceria entre Universidade, Comunidade e Escola (nível da Extensão).

Neste cenário científico e pedagógico de produção precária da Educação Física Escolar em geral e, especialmente, mantendo uma relação com a temática “ecológica”, destaca-se que é um paradoxo este diminuto interesse desta discussão no processo de Educação, Formação e Aprendizagem Escolar com foco “ecológico”, pois, em razão da peculiaridade da região amazônica brasileira, sob o ponto de vista de sua Floresta, Rios, como também, do modo de “Ser-Sentir-Saber” do seu povo, entre os que vivem nas cidades, na área rural, nas proximidades dos rios e nas aldeias, não se observou, ainda, abertura maior nos programas de Ensino-Pesquisa-Extensão nas Ciências do Esporte e Educação Física que tratem este potencial multifacetado de possibilidade de “novas” temáticas contextualizadas em diferentes “zonas ecológicas”.

Isto pode servir como exemplo nas trocas de experiências da prática para a teoria e vice-versa, sob o enfoque escolar ou extraescolar, substanciado por essa “riqueza cultural” de possibilidades de relações que se faça conhecer em publicações inter-transdisciplinar.

Deste modo, evidencia-se a relevância de se investigar a temática deste estudo e que, ainda de forma incipiente, tenta-se fortalecer a importância de se pensar sobre as relações profundas com a Natureza (sentido interno e externo ao humano), tendo como ponte indissociável o “Leib” e o “Se-Movimentar” como elo de conexão, integração e interação, orientados pela experiência “autêntica” para estas diferentes “leituras de mundo” (veja Freire, 2006, 2007 e 2009).

Isto não pode acontecer, de acordo com Seewald et.al. (1998) por meio do “Esporte de Competição” e/ou “Esporte na Natureza”, pois estes se caracterizam por regras que exigem equipamentos, dimensões, construções, mecanizações do movimento para sua efetivação etc., que acabam por dominar a Natureza, tanto do humano, quanto a Natureza externa a ele.

Também não pode ser intermediado pela “Educação Ambiental” que tem racionalizado o Movimento como apenas um “instrumento” para o alcance de seus objetivos “pré-programados” em “salvar a natureza” (veja esta discussão em Kronbichler & Kuhn 2000, 2001 e; Seewald, Kronbichler & Größing, 2001). Estas perspectivas acabam por ignorar a visão do educando com sua gama de saberes comuns, sem permitir a ligação com a realidade local e, minimamente, sem favorecer um contato mais sensível, contemplativo, que permita uma correspondência em primeira mão, antes das “atividades competitivas” e “explicações massivas. Isto é, sem oferecer condições propícias para uma relação mediada por um pensamento complexo²⁰, pela descoberta, pela abertura e que contribua com a emancipação humana.

²⁰ O pensamento complexo (veja Morin, Ciurana & Motta, 2003) é significado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não-fragmentado, não-dividido, não-reducionista e o reconhecimento do carácter inacabado e incompleto de qualquer conhecimento. É um pensamento rotativo – que se realiza da parte para o todo, do todo para a parte, do molecular para o molar, do molar para o molecular, do objeto para o sujeito, do sujeito para o objeto. Isto significa ser um pensamento em espiral, que respeita a diversidade e a heterogeneidade em sua reflexão e ação.

Neste sentido, **como é possível auxiliar o processo de conscientização²¹ das crianças e adolescentes em relações com a Natureza por meio do Leib e o Se-Movimentar?**

Significa auxiliar um tipo de Formação, Educação, Ensino e Aprendizagem Escolar, que oportuniza a contemplação de forma ativa e comunicativa com a Natureza, favorecendo a percepção, os sentidos e sensações em relações amplas. Oportunizando a alegria e , também a responsabilidade no processo de correspondência e imaginação com a Natureza (interna e externa em si), que tornam o “estar fora” das crianças e adolescentes tão valiosa, pois, proporcionam impulsos imediatos, emocionalmente tocantes e cognitivamente estimulantes, como destaca Österreicher & Prokop (2011) : „der bewusste und durch eigenes Handeln geprägte Aufenthalt im Freien mithelfen, Kinder und Jugendliche lebendiger, stabiler und selbstbewusster, aber auch sensibler für die sie umgebende Welt zu machen“ (S.8).

Isto significa, no ramo de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento”, de acordo com Kuhn (1997) “dass sie die Begegnung zwischen dem Kind und seiner inneren und äußeren Natur im Medium der Bewegung gestalten muss, dass im Vollzug der Aktivität sinnstiftende Erfahrung möglich werden“ (p.17).

Assim, a resposta a esta pergunta problematizadora é o que se postula nesta obra, como tarefa de uma Pedagogia Ecológica do Movimento. Isto é, apresenta-se uma concepção que quer promover as crianças e adolescentes a sensação do Ser “um só” com a Natureza, no sentindo de “com ela” sentir a vida.

1.2 Campo Problemático

As questões entre Homem, Sociedade, Cultura e Natureza não é um tema casual e nem um tema da moda que logo se esgota. Estas relações sempre foram temas considerados para contemplação e investigação científica em diferentes aspectos da vida.

O pensamento cartesiano que remonta ao filósofo e matemático francês René Descartes (1596-1650), que viu em seres vivos criaturas parecidas com máquinas e o conhecimento como uma recriação correspondente a esta visão, reforçado pelas observações de Galileu Galilei (1564–1642) e dos achados de Isaac Newton (1643-1727), com o surgimento da imagem “mecanicista” da natureza e do pensamento causal analítico, possui até os dias atuais uma influência que muitas vezes molda a visão científica do mundo ocidental.

Apesar do avanço no século XX no estudo dos átomos, entrando em um ramo de conhecimento totalmente novo: o mundo subatômico, em que o exato passa a não ser possível de ser determinado, adotando-se o conceito de probabilidade para as características dos elementos, com foco na interconexão e não mais para a análise das partes isoladamente, incluindo a participação do observador como parte integrante do sistema, trazendo para discussão o princípio da incerteza. A visão cartesiana da Ciência, ainda tem influenciado absolutamente a separação mente, corpo e natureza, proliferando a finalidade de classificar e ordenar os elementos da natureza, com esforço acumulativo de que, conhecendo as partes poder-se-ia conhecer o todo, rejeitando por exemplo, a sensibilidade, a paixão e a personalidade.

²¹ Sentido abordado por Freire (1980) que evidencia o processo de formação de uma consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade, superando a consciência ingênua e, que neste processo de conscientização, os sujeitos se **reconheçam no mundo e com o mundo**, havendo a possibilidade de que, na transformação do mundo, transformem a si mesmos, e, socialmente.

Esta separação foi o pré-requisito básico para o avanço triunfante e incontrolável da ciência, tecnologia, economia e lucro. Cada um desses aspectos alimentados por uma sede insaciável, respectivamente: a sede de conhecimento, a sede de poder, a sede por possuir, a sede de riqueza. Consequentemente, trazendo “uma esmagadora ambição de conquistar a natureza e subordiná-la às necessidades humanas” (Bauman, 2001, p. 48), ocorrendo diferentes efeitos ambivalentes à humanidade.

Como consequência a ciência contribuiu com a iluminação e com uma série de aplicações importantes, mas também criou armas de destruição em massa, especialmente as possibilidades nucleares. Contribuiu, ainda com as não “abertamente” divulgadas formas de manipulação de genes e cérebros humanos. A tecnologia, que é inerentemente ambivalente, submeteu as energias naturais e as pessoas²². A economia produziu riqueza inaudita e, ao mesmo tempo, uma miséria sem fundo; sua falta de regulação deixa o livre-arbítrio do lucro, autodirigindo e impelindo um tipo de “desenvolvimento” sem controle.

Em suma, de acordo com Capra (2004, pp. 25-26) esse paradigma da visão cartesiana de mundo se caracteriza por uma visão de mundo, como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão de corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado a ser obtido por intermédio do crescimento econômico e tecnológico, e, por fim, mas não menos importante – a crença de uma sociedade na qual a mulher é, por toda parte, classificada em oposição inferior a do homem.

A “verdade absoluta” da perspectiva cartesiana tem sido questionada por vários pensadores que buscaram a explicação para os fenômenos da natureza em novas concepções, novos pensamentos e novos valores, com uma perspectiva ecológica holística, um paradigma sistêmico. Consequentemente, traz à tona algumas outras perguntas essenciais à vida humana, em geral, relacionadas a um tema vital - o vínculo que se estabelece consigo mesmo, com os outros e com as outras espécies na trajetória da sociedade e cultura moderna.

Para maior apreciação em torno dessa mudança de paradigma, apresenta-se a seguir um quadro resumo das polaridades existentes entre estes paradigmas, apoiados em conceitos, procedimentos e termos característicos que marcam a sua específica diferenciação.

²² Um exemplo pode ser dado na utilização do modelo biomédico que, de um lado, levou ao desenvolvimento de vacinas e antibióticos para combater infecções potencialmente letais, de medicamentos para aliviar as dores do corpo (analgésicos anti-inflamatórios) e da alma (antidepressivos), além de aumentar significativamente a resolutividade da medicina de emergência e da clínica em si. Por outro lado, nas últimas décadas, verificou-se uma dependência excessiva da alta tecnologia, o que elevou significativamente os custos dos tratamentos e produziu diversos efeitos adversos, bem como a crescente desumanização das práticas profissionais.

Quadro 1. Assimetrias entre os paradigmas Cartesiano e Holístico (Adaptado de Seewald, Kronbichler & Größing, 1998, pp. 19-20).

Paradigma Clássico	Paradigma Holístico/Complexo
Cientificismo	Interdisciplinariedade /Transdisciplinaridade
Analiticidade/Explicação	Hermenêutica/Compreensão
Fragmentação/Mutilação	Inteireza/Religação
Exclusividade/Separatividade	Inclusividade/Complementariedade
Lógica instrumental, disjuntiva, linear	Lógica dialógica, conjuntiva, transversal
Determinismo	Indeterminismo
Reduccionismo/Unidimensionalidade	Complexidade/Multirreferencialidade
Cisão sujeito/objeto	Interação sujeito-objeto
Causalidade/Mecanismo	Acaso/Relação Dinâmica
Hemisfério cerebral esquerdo	Dialogia hemisférios esquerdo/direito
Quantidade/Mensurabilidade	Quantidade/Qualidade/ Imensurabilidade
Precisão/Certeza	Probabilidade/Incerteza
Exterioridade	Exterioridade/Interioridade
Ênfase no Ter	Ênfase no Ser
Competição/Individualismo	Solidariedade/Compaixão
Razão/Saber iluminista	Razão-Intuição/Sabedoria
Corpo Máquina pensante	Corpo senciente, pensante
Desencantamento do Mundo	Re-encantamento do Mundo
Patriarcalismo	Masculino/Feminino
Apropriação/Exploração da Natureza	Interdependência/Ecologia
Rigidez/Monoliticidade	Flexibilidade/Holomovimento
Homogeneidade/Uniformidade cultural	Heterogeneidade/Diversidade cultural
Ordem	Ordem/Caos
Logos/Apolo	Logos-Eros/Apolo-Dionísio
Globalização excludente	Globalização includente
Prepotência/Colonialismo	Humildade/Fraternização

Nota-se entre estas duas visões de mundo que os Paradigmas não se sucedem linearmente e nem possuem uma demarcação de tempo para começar ou terminar, mas, vão sendo construídos cotidianamente e se interpenetrando, criando novos pressupostos e novos referenciais que caracterizam diferentes posturas na sociedade, assim afetando toda a sociedade e, em especial, a Educação. Evidentemente que estes paradigmas propostos e construídos pelo próprio homem vêm acompanhados de crenças, valores e posicionamentos éticos, frente a uma comunidade determinada.

Nesse contexto, cabe a definição de Kuhn (1998), quando diz que "um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma" (p. 129). Embora as teorias, sistêmica e cartesiana, sejam consideradas antagônicas, ambas encontram espaço e fornecem respostas para diferentes questões da natureza. Assim, se concorda com Morin e Kern (2001), quando descreve sobre as "cegueiras paradigmáticas" (p.24-27) e, reflete por exemplo, que há dois paradigmas opostos acerca da relação homem/natureza:

"O primeiro inclui o humano na natureza, e qualquer discurso que obedeça a esse paradigma faz do homem um ser natural e reconhece a "natureza humana". O segundo paradigma prescreve a disjunção entre estes dois termos e determina o que há de específico no homem por exclusão

da idéia de natureza. Estes dois paradigmas opostos têm em comum a obediência de ambos a um paradigma mais profundo ainda, que é o paradigma de simplificação, que, diante de qualquer complexidade conceptual, prescreve seja a redução (neste caso, do humano ao natural), seja a disjunção (neste caso, entre o humano e o natural). Um e outro paradigmas impedem que se conceba a unidualidade (natural – cultural, cerebral – psíquica) da realidade humana e impedem, igualmente, que se conceba a relação ao mesmo tempo de implicação e de separação entre o homem e a natureza. Somente o paradigma complexo de implicação/distinção/conjunção permitirá tal concepção, mas este ainda não está inscrito na cultura científica” (pp.25-26).

Neste sentido, Capra (2003) reforça que a ciência nunca poderá fornecer uma compreensão completa e definitiva e, que todas as teorias científicas são limitadas e aproximadas. Desse modo, não há como acreditar que uma teoria suplantará a outra, mas, que apenas uma fornecerá problemas e soluções que satisfarão determinada(s) comunidade(s) científica(s). De outra forma, seria como anular ou não reconhecer a contribuição e os avanços obtidos com uma ou, outra dessas concepções, destacando que as visões, holística e cartesiana de mundo, devem ser compreendidas num sentido de complementaridade, reconhecendo-se os limites de cada teoria e atribuindo a cada uma, sua importância dentro de determinado contexto.

Contudo, é preciso compreender que “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (Morin & Kern, 2001, p.25) e, com isto se deve reconhecer que o mundo histórico-social de hoje continua sendo, também, um mundo cheio de contrastes perversos (desigualdades sociais e dominação), apesar de contar com sofisticadas tecnologias e sistemas de conhecimento, de direito, de produção, de transportes e de comunicação. Neste contexto, o homem e seu distanciamento de um lado, e, ao mesmo tempo, domínio de outro, prevalecendo uma extrema dissociação com a Natureza, tem reforçado ao longo da história do pensamento, duas barbáries ameaçadoras: A primeira, vem desde os primórdios da história que é a crueldade, a dominação, a subserviência, a tortura, os assassinatos. E, a segunda vem do reino da barbárie gelada que é o contrário, ela é fria, guiada pelo cálculo econômico que se propaga como útil e se torna um instrumento como meio de conhecimento. Neste pensamento exclusivamente calculista não se vê mais o humano, somente estatísticas, produtos bruto, sendo mais um falso conhecimento que mascara a realidade humana. (veja Morin, 2005, pp.70-75).

Portanto, tanto para Capra (2003), quanto para Morin (2005a), os principais problemas sociais e ambientais da atualidade, como violência, poluição, crise energética e de assistência à saúde, são consequências da visão cartesiana de mundo que nos últimos trezentos anos privilegiou padrões dominantes de poder, fragmentação, controle e competição na sociedade ocidental. Defendem que, tal como ocorreu com a Física, é necessário a superação desse paradigma mecanicista/reducionista e a adoção de uma abordagem orgânica holística, da complexidade onde todos os sistemas vivos se relacionam e estão em constante interação com o meio ambiente.

Neste sentido, Böhme (1989) apresenta duas perspectivas no confronto do homem com seu “Leib” e, com a Natureza. A perspectiva da visão cartesiana em que o “Leib” é associado e tratado como uma forma de natureza externa e o Corpo é a Natureza externa no Homem. E, em contraposição, a perspectiva holística/complexa da abordagem filosófica do “Leib” (Leibphilosophie), que trata o “Leib” do homem, especialmente associado como uma forma da Natureza própria em si e, posteriormente, como Natureza externa a si. O Corpo é a parte humana que é própria da Natureza Externa.

Destaca nesta discussão a prioridade do encontro com o próprio corpo enquanto “Leib”, no sentido de uma experiência corporal, realizada por uma “experiência interior da natureza” existente em si e

pelo encontro com a natureza externa, com o significado de uma “experiência externa da natureza”, podendo assim, despertar para uma melhor proximidade com a realidade do mundo e com a vida. Sabe-se que essa problemática da separação entre Homem e Natureza, discutida entre as perspectivas cartesianas *versus* holística/complexa é observável nos diferentes campos da Ciência. Nas discussões científicas no campo do Esporte e do Movimento Humano, a visão refletida por Böhme (1989, 1992) sobre o confronto do homem com seu “Leib” e com a Natureza é oportuna como uma “Filosofia da prática” nesta área, que discute o tratamento especialmente pelo Esporte, do “Leib” humano como: um objeto, um “corpo” (no sentido físico), algo que, de acordo com os objetivos dos métodos científicos (cartesianos) é referido como peça reparável, intercambiável, treinável, manipulável e dirigível, associado com o controle do ambiente e da forma de movimento preconizado para sua realização.

No cenário em torno da temática “ecológica” se constata que as Ciências do Esporte, primeiramente se mantiveram com atitude inexpressiva, sem revelar explicitamente nenhuma teoria, concepção, ou conceito em torno dessa problemática. Porém, na atualidade tem se fortificado com o *slogan* de ser uma atividade “ecologicamente amigável”. Este fato tem favorecido o surgimento de diferentes organismos, instituições, como na orientação ecológica dos Jogos Olímpicos, seja o de verão ou o de Inverno.

Com a oferta desta prática, especialmente transmitida nos meios mediáticos, o Esporte não pode mais negligenciar seus campos de “tensão” com a problemática “ecológica”, sendo posto em debate por meio de congressos, seminários e suas respectivas publicações²³, especialmente na Europa, em meados das décadas de 80/90 e início do Séc. XX.

De maneira resumida, estas publicação e eventos apresentavam os resultados das pesquisas em torno da questão “Esporte e Natureza”, não se restringindo à base teórica das ciências do esporte, mas, envolvendo a aproximação de outras disciplinas que aparentemente pareciam distantes nessa discussão, tais como a física, a química, a sociologia, a psicologia, a filosofia, a ética, bioética etc., reforçando a necessidade de se pensar a temática “ecológica” de forma interdisciplinar, evidenciando a própria origem de seu termo que indica “manter relações” ou seja, Ecologia é a ciência das relações entre o organismo e o mundo externo circunvizinho.

Para se compreender os tópicos que têm legitimado as discussões em torno do “Conflito *versus* Consenso” entre Esporte e Natureza, cita-se alguns exemplos dos estudos realizados, tais como: a) A investigação de Radeff (1997) que atribui sistematicamente os problemas ambientais ao esporte; b) O estudo de Cachay (1990) que revela seus efeitos diretos e indiretos entre os conflitos com o ambiente natural e o ambiente pessoal; c) Os prognósticos elaborados por Dieckert (1985) quanto à ameaça da existência do ambiente modificado pelo homem e às relações com o movimento no tempo livre; d) A Análise de Hanke (1994, citado em Lang, 2000) dos grandes eventos esportivos com suas consequências de consumo, resíduos, infraestrutura, uso dos transportes etc.

Não se pode desprezar as pesquisas de Jägemann (1994) que procurou mostrar as atividades desportivas como “vítimas” e o ambiente como “culpado”, relatando os efeitos das cargas poluentes para a saúde humana, assim como as de Lang (2000) que em sua Tese descreve os problemas

²³ Veja por exemplo a discussão em torno do conflito do esporte na natureza por Schemel (2000), Haimerl & Hein (1994); Meio ambiente e Desporto, editado por Da Costa (1997), ou ainda a imagem de *Homo Oecologicus* por Meinberg (1995), bem como a extensa obra politicamente motivada como contributo à educação, escrita por Verch (2007).

ambientais causados pelo esporte, dividindo-os em quatro grandes áreas: a) A do conflito social, b) do conflito potencial dos esportes individuais, c) do conflito quanto à infraestrutura e, d) tráfego e a dos efeitos indiretos.

De maneira a concluir sobre essas discussões, faz-se conhecer este paradoxo existente na prática do “Esporte na Natureza” por meio de duas perspectivas que são independentes. De um lado, a perspectiva da “**Natureza externa**”, em que o Esporte se caracteriza pelo seu enorme potencial de destruição do ambiente, com construções exuberantes e custos exorbitantes, permeados por alta tecnologia, ignorando a possibilidade de manter qualquer tipo de relação com o “espaço” natural ou semi-natural existente, como o apoderamento e “uso” dos “espaços de vida”.

Esses achados estão revelados na análise da reunião de diferentes trabalhos do “Esporte na Natureza” por Schemel (2000), como as atividades do *Skifahren*, em que se analisa nos estudos de Lauterwasser (1990); Neuerburg & Wilken (1991, 1995); as atividades do *Motorsport*, no estudo de Bauer (1989) e Wöhrstein (1997) as atividades do *Mountainbiking*. O outro paradoxo ocorre no setor das instalações esportivas para os chamados esportes de quadras (com ou sem cobertura) e os campos de futebol e de tênis, que pela sua produção artificial, foram à época, marcadas pelo conflito social e ambiental do ruído próximo às casas e apartamentos, além de sua dimensão espacial construída e analisada enquanto “impacto ambiental”.

Além da forma ambígua apresentada pelo “Esportes ao ar livre”, como por exemplo, no mar, que pela poluição da água impede a realização de uma longa e agradável atividade na e em torno da água, em razão do odor desagradável exalado, as doenças de pele, passíveis de ocorrerem nos amantes dos desportos aquáticos em razão dos materiais tóxicos usados e/ou despejados nestes ambientes, como o amianto, formaldeído, PCB, metais pesados, dioxinas etc. (veja Jägemann, 1994, pp. 31-32). Ou ainda, nas montanhas, nos campos e na cidade, onde uma simples caminhada e/ou corrida, também não favorece uma relação harmônica, mas sim perigosa em sua prática, especialmente em razão do afinamento da camada de ozônio que comprovadamente traz consequências diretas na perspectiva do humano pela limitação de potência, falta de ar, asma etc.

Por outro lado a discussão em torno da “**Natureza interna**” ao homem, o qual se apodera a ideia de ser um “Objeto” que de forma submissa aceita ser parte do sistema de influências econômicas, políticas e socioculturais do esporte, predominando a visão antropocêntrica quanto ao poder de compra e da publicidade, em detrimento da visão ecocêntrica, por relações mais “(eco) sustentáveis” no desenvolvimento deste processo.

Como exemplo, cita-se a prioridade dada às roupas de proteção, aos equipamentos cada vez mais sofisticados e que exigem sempre um alto nível “técnico”, com base especialmente nas “novas descobertas” dos estudos biomecânicos do movimento humano, que por sua vez, não consideram a sensibilidade, a emoção, o diálogo e compreensão própria do humano que “Se-Movimenta”. Além, da situação da influência em massa envolvida na complexidade da temática “ecológica”, como os resíduos, consumo de energia, água, da infraestrutura e da poluição do ar respirável, advindos da fumaça dos escapamentos dos veículos que se deslocam para as área do evento esportivo e do intensivo aumento de *dopping* pelos atletas nestas “novas” diferentes modalidades na Natureza.

Todo este contexto foi considerado e desde 1992, por ocasião da realização no Rio de Janeiro da “Eco-92”²⁴, o esporte é reconhecido como poluente. Diante desse contexto, expõe-se resumidamente, algumas problemáticas específicas enfrentadas e a seguir reveladas:

1. Os esportes ambientais não atendem às demandas e às necessidades das ditas questões ambientais, mas sim da indústria produtora de artigos de esportes em geral;
2. As práticas geralmente são muito agressivas, como o desmatamento para a construção da infraestrutura e a destruição de reservas por transportes de materiais necessários para a prática esportiva específica;
3. Não tem ocorrido nenhum comprometimento com áreas naturais mais sensíveis à destruição que outras mais resistentes a qualquer agressão;
4. A ausência de consciência política e da população em geral e mais especificamente dos praticantes de esportes;
5. A ausência de elaboração e execução de algumas medidas legais que garantam harmonia entre meio ambiente, população local, fauna e a flora;
6. E por último, a quase inexistência do monitoramento e fiscalização por parte dos órgãos responsáveis de áreas frequentadas por atletas “naturalistas” e praticantes de esportes radicais.

A Federação Alemã de Esportes (DSB), por exemplo, tem se empenhado na promoção de alternativas respeitadoras do ambiente, no âmbito dos clubes e associações desportivas. Pode-se destacar, nas últimas décadas na Alemanha, a tendência para desportos individuais com carácter gratuito em grupos auto-organizados, como a Canoagem, o Arvorismo, dentre outros.

Evidentemente que surge no desenvolvimento deste paradoxo entre o Esporte e a Natureza (interna e externa), diferentes grupos como os que oferecem aos turistas em atividades de férias ou tempo livre, programas de atividades, uns com uma certa tendência esotérica da saudade da natureza que propaga a qualidade de vida, outros mais entusiastas que defendem as “Aventuras na Natureza”. Este fato tem seu lado positivo, como resposta da própria população local que promove muitas vezes alguns “cursos”, como as atividades de caminhada na floresta e em ambientes naturais, como lagos, rios ou mar, com suas ofertas de passeios e atividades de mergulho etc. Porém, vale ressaltar, que estes também enfrentam as problemáticas de poluição do ar, da água, dentre outros.

Enfim, todos querem ter seu espaço para ofertar as atividades “em a” Natureza. Mas, poucos têm priorizado em seus fundamentos para esta prática, um aprofundamento filosófico, antropológico e pedagógico das relações entre o Homem “com” a Natureza. Como tema na Educação e Formação Humana, na história da Pedagogia, não tão nova, bem como, nas Ciências do Esporte e na Educação Física, entende-se que também há um esforço teórico de alguns autores²⁵ a favor da

²⁴ Em suma, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, na Suécia em 1972, foi o primeiro grande evento organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) que discutiu as questões ambientais. Outros eventos foram realizados, entre eles a **Eco-92**, sediada no Rio de Janeiro-Brasil. Essa conferência teve grande repercussão mundial, da qual participaram representantes de 176 países, 1.400 Organizações Não Governamentais (ONGs), totalizando mais de 30 mil participantes. Depois realizou-se a **Rio+10**, em 2002, na cidade de Johannesburgo, na África do Sul, que contou com a participação de 189 representantes de países, a **Rio+20**, em 2012 com 193 representantes.

²⁵ Veja as abordagens de Locke, Rousseau, GutsMuths, Jahn, Eislen, Pestalozzi, Spies, Gaulhofer & Streicher, citado no artigo de Kronbichler & Kuhn na obra de Günzel & Laging (2001b, p. 253-265). Além das concepções de Gruppe (1982, 1984); Größing (1993, 2001); Funke-Wieneke (1995, 1997, 2004); Laging (1998); Göppel (1991); Trommer

relação, ou seja, aqueles que buscam a “reversibilidade” da situação de “separação” nas relações entre o Homem e a Natureza.

Posto isto, destaca-se o que Seewald, Kronbichler & Größing (1998) discutem, analisam e mostram as avaliações do impacto ambiental dos “Esportes na Natureza” com seu complexo sistema esportivo. Estes autores afirmam que essas práticas, em geral “na” Natureza, apresentam-se sem sinais de uma possibilidade da sensibilidade especial do Esporte como condutor das pessoas para com a natureza interna e externa em si, em outras palavras, como confronto do homem com seu próprio “Leib”, enquanto sendo natureza quase em seu “interior” e do tratamento dado à Natureza, enquanto sendo seu “exterior”, seu com-o-ambiente (veja Böhme, 1992).

Böhme (1989, p. 88) em relação a este tratamento do homem com seu “Leib”, cita a exemplo de reflexão, o simples fato de respirar a fumaça poluída, em que o estresse que se sente no próprio “Leib” e, de como este fato pode trazer experiências preciosas no caminho de uma consciência ecológica, esclarece, que por ser difícil o ato de respirar, pois se depende disto, faz com que o homem em seu “Leib” aprenda, e, em seguida, possa também tematizar esta experiência, fazendo ligações com a situação que o rodeia.

Este mesmo autor vê a separação perpétua e cada vez mais agravante da natureza e da vida na relação (negativa) do homem com seu “Leib” que o ignora como relacionamento. Salienta que o homem moderno tem compreendido e vivido com seu próprio “Leib” somente como um relacionamento externo a si, definindo-se como um ser racional, que excluiu a sensibilização de sua própria natureza. Isto se dá frequentemente em diferentes campos da História, Religião, Medicina, Educação, bem como nas Ciências do Esporte, uma característica facilmente observável, sendo neste último, tratado, por exemplo, como “algo trivial, insignificante; um item de estoque mais baixo, com o mesmo senso que se faz com os animais. A Natureza é tratada como a animalidade do homem” (Böhme, 1989, pp. 80-82).

Neste sentido, considera-se o que propõe Hildebrandt-Stramann (2009b) uma prioridade da mudança de um “paradigma esportivo” para um “paradigma da pedagogia do movimento humano” no sentido de que o problema é:

“A luta motriz com o ambiente material e social, pois é limitada a soluções esportivas de movimento, por isso, a luta motriz com o ambiente perde aquele multissignificado que é característico da experiência do mundo da vida [...], o movimento é visto no aspecto externo de sua visível e passível descrição analítica, o aspecto interno do movimento não é considerado justamente porque esse aspecto não pode ser pesquisado de forma empírico-analítica”. (p. 80).

Kunz (2004a) complementa que o problema do paradigma do esporte é a interpretação puramente técnica do movimento humano, o que fornece um conhecimento muito simples deste movimento, escondendo suas principais possibilidades e potencialidades diante do mundo. Assim, o importante não é mais o ser humano que realiza o movimento, mas, o padrão de movimento a ser copiado, perdendo sua “intencionalidade”, isto é, sua diferente maneira de “questionar o Mundo e suas relações com o mesmo (..) e também responder a ele (...), pois somente pela intencionalidade do Se-Movimentar é possível superar um Mundo confiável e conhecido e penetrar num mundo desconhecido” (p.175).

(1991); Cornell (1991, 1999); Seewald & Kronbichler (1993); Kronbichler & Kuhn (2000); Seewald, Kronbichler & Größing (1998), Kronbichler (2001a); Kuhn (1997); Raith & Lude (2014), dentre outros.

Kunz & Trebels (2006b) reforçam que na investigação do movimento humano, as leis mecânicas interpretam o movimento humano como sendo uma máquina e equiparam os biomecânicos a engenheiros. E, nisto o movimento não se desenvolve de forma intuitiva, à medida que "trata-se de uma certa obrigação com a objetividade e a clareza na forma idealizada, e de uma recusa a qualquer exatidão em favor do movimento que se realiza com motivos bem definidos e que exigem esta conduta de investigação" (p.31).

Estas características criadas pelo Esporte competitivo confirmam o caráter antipedagógico do paradigma pelo qual se guia, que exclui o humano do movimento humano. Essa padronização irrefletida no trato do Movimento Humano, penetrou na escola, principalmente nas aulas de Educação Física, que vêm ainda, desenvolvendo os princípios da "[...] sobrepujança e das comparações objetivas que, como consequências imediatas foram implantadas as tendências do selecionamento, da especialização e da instrumentalização" (Kunz, 2004a, p. 165). Consequentemente, a participação da pessoa que executa o movimento deixa de ser enfatizada. Sua intenção e o sentido desenvolvido por ela são ignorados e desconsiderados pelos professores. Esta crítica ao esporte em geral, especialmente no Brasil, tem sido tratada pela proposta de "transformação" com seu sentido "amplo" e "restrito", termos propostos à Educação Física por Bracht (1992), como posteriormente, refletidos no campo didático por Kunz & Trebels (2006b, pp.64-75), que tomando por base as idéias de Habermas, sobre os conceitos de sistema e mundo vivido, determina-os, respectivamente como, esporte enquanto "mundo vivido" - sentido amplo e esporte enquanto "sistema" - sentido restrito.

Face a esta discussão acerca da "sobrepujança" do Esporte, são apresentados sumariamente, alguns argumentos positivos a favor da Cultura de Movimento com "fundo ecológico" nas escolas, analisados por Größing (2001 apud Moegling, pp. 292-305), em que suma contém:

1. Uma visão de mundo ecossistêmica de abertura em vez de determinação (teoria do caos contra explicação mecanicista do mundo);
2. O conhecimento de que a comunicação é o critério de evolução mais significativa e não a seleção (teoria do sistema contra o darwinismo social);
3. A percepção de que as relações entre os organismos e os ecossistemas são mais importantes do que somente o homem próprio (relacional *versus* Imagem substantivada de mundo);
4. Visão de que a Terra é uma entidade viva, em estado de equilíbrio e não apenas qualquer aglomerado utilizável (teoria de Gaia contra o materialismo);
5. Visão de que o Homem é uma parte da rede, da "teia da vida" não é centro de tudo (biocentrismo contra cosmovisão antropocêntrica).
6. E que o mundo da vida não é objetivo real, mas é uma estrutura subjetiva e significativa (Descartes *versus* Capra).

Assim, tendo o *Homo Oecologicus* como modelo (veja Meinberg, 1995) é pertinente entender que para acontecer na *práxis* esta orientação com "fundo ecológico", a Educação se faz necessária, pois a "ética é dependente da pedagogia". Especificamente no contexto da Pedagogia do Movimento nas escolas, cita-se como exemplo as considerações ecológicas nas perguntas do aprendizado do movimento, por Dietrich & Landau (1990), as relações entre o "Encontro com a Natureza" (*Naturbegegnung*) e a Educação do Movimento (*Bewegungserziehung*) entendida no modelo intitulado como "Educação do Movimento em relações com a Natureza" (*naturbezogene*

Bewegungserziehung) proposto por Kronbichler & Kuhn (2001, apud Günzel & Laging, pp. 253-285).

A partir dessa breve descrição do cenário das discussões sobre o Esporte e a Natureza, fica evidente o desafio da superação do abismo teórico e prático ainda existente nas áreas da Ciências do Esporte e Educação Física brasileira, em torno da temática “ecológica”, especialmente numa perspectiva Pedagógica, de forma interdisciplinar com as diferentes áreas de formação. Isto se esclarece, à medida em que se constata a importância do entendimento da relação do Homem para com a Natureza, como uma relação que se decide primeiramente, em seu relacionamento com seu próprio “Leib”. Esse “Eigensinn des Leibes”²⁶ (ver Böhme, 1992, p. 83-92) deve ser dada atenção especial no contexto da Educação, Educação Física e Esporte em geral, na e pela Escola, enquanto perspectiva da “Ecologia do Leib” ser tratada como uma Filosofia básica, na visão estética e ecológica.

Ou melhor, isto significa pensar uma Pedagogia Ecológica do Movimento que promova nas crianças, adolescentes, adultos e idosos a sensibilidade de poder “escutar” sua natureza interna, pela consciência vigorosa que inicia pela aquisição de vivências variadas com o mundo de vida, mediados pelo ato de “Se-Movimentar” em relações com a situação do seu próprio *habitat*. Sejam estas vivências positivas ou negativas, estas se encontram em dependência com a vida, a própria vida, a vida de outros humanos e com a vida de outras espécies. Exigindo-se, portanto, um relacionamento consigo mesmo, enquanto indivíduo que se conhece, além de estar consciente da importância de sua relação com a sociedade, do aprimoramento da sua relação com outras espécies, no sentido da realização da Humanidade, da sensibilidade, vivência e convivência humana-ecológica no Planeta.

Esse pensar no processo de Educação como um todo, deve ser considerado em seus diversos níveis de ensino, revelando seu papel fundamental como apoio da transformação dos paradigmas no sentido da compreensão da autonomia, do integral e da complexidade, pois a mudança depende de uma nova visão de homem, de sociedade e de mundo, conforme reflete Freire (2006):

“(..) meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também, o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (p. 77).

Desse modo, a formação dos educandos se torna um desafio; o professor nos diferentes campos de saberes, ao aceitar o novo paradigma na sua prática pedagógica, necessita compreender que este pensar da autonomia, integralidade e complexidade, ultrapassa o ato intelectual, requerendo o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas. Assim, o ensino precisa ser compatível com a nova “leitura de mundo” advinda dessa visão ampliada e a aprendizagem passa a ter foco na proposta de uma educação para a vida, pois, a “crise ecológica” é, em todos os sentidos, uma crise de Educação, como alerta Capra (2004):

“O desequilíbrio dos ecossistemas reflete um desequilíbrio anterior da mente, tornando-o uma questão fundamental nas instituições voltadas para o aperfeiçoamento da mente. O problema é

²⁶ Tradução própria: “Obstinação do Leib”.

de educação; não está meramente na educação. Toda educação é educação ecológica [...] com a qual por inclusão ou exclusão, ensinamos aos jovens que somos parte integral ou separada do mundo natural. A meta não é o mero domínio de matérias específicas, mas estabelecer ligações entre a cabeça, a mão, o coração e, a capacidade de reconhecer diferentes sistemas” (p. 211).

Também Morin, Ciurana & Motta (2003) reforça este pensar, quando diz que a superação desta drástica situação humana e ecológica só será possível se houver uma ruptura na educação nos moldes modernos, rompendo com a ideia de reprodução, separação, divisão e isolamento do conhecimento, uma vez que a totalidade deles no processo educacional se torna um enigma incompreensível, tendo em vista que não há conexão, comunicação entre as diferentes áreas que os envolve; as alternativas possíveis e os contextos não são questionados e, com isto não se favorece a incerteza, fazendo parte do paradigma da complexidade como uma abertura de horizontes e não como um princípio que imobiliza o pensamento. Sobre isto, estes autores destacam a importância:

“Do «conhece-te a ti mesmo» socrático, passamos para o «conhece-te a ti mesmo no ato de conhecer». É desta maneira que «método» significa reaprender a aprender numa caminhada cujo objetivo não está previamente estabelecido. Reaprender a aprender tendo plenamente consciência de que todo o conhecimento tem em si mesmo, e de forma irrevogável, a marca da incerteza. Não se trata nem de afirmar que tudo é igual, nem de preconizar um ceticismo sistemático; trata-se de lutar contra o absolutismo e o dogmatismo disfarçados de saber verdadeiro. Por conseguinte, «ciência com consciência» é o imperativo do pensamento complexo” (Ibid., p. 62).

Assim, pensar estes paradigmas no contexto da Educação e Educação Física, necessita discutir também a questão de que conhecer é poder. Para Foucault (1978), o poder determina o que é verdadeiro e o que é falso, ou pelo menos determina as regras de como essas questões são decididas, pois a "verdade não é o esboço das coisas verdadeiras que devem ser descobertas ou aceitas, mas, o conjunto das regras segundo as quais a verdade é separada da falsidade e a verdade é estabelecida com poderes específicos" (p. 53).

Essas inferências levam ao aprofundamento dessa discussão paradigmática na visão da formação humana que vai além das questões sobre uma disciplina e seu problema pedagógico, para um problema sociopolítico e ético do conhecimento como poder e regra na sociedade. Significa, portanto, a busca de decisões efetivas que superem essa perspectiva do conhecimento conservador pelo professor, do gestor na *práxis*, necessitando de resistência com conhecimento profundo, ou seja, conhecimento em conexão com competência de desenvolver alternativas sobre esse tipo de produção e mediação.

Pensar de forma aberta, incerta, criativa, prudente e responsável é um desafio à própria democracia²⁷. onde, tanto a Educação quanto a Educação Física, devem contribuir para que sejam mantidas estas relações, indo além da tradição, do conservadorismo e do domínio e da mecanização, características básicas de suas práticas pedagógicas baseadas na transmissão e repetição, com fundamento no paradigma da “simplificação”. Assim, podendo auxiliar a promoção

²⁷ Edgar Morin (2005b, p. 109) destaca que todas as características importantes da democracia têm um caráter dialógico que une de modo complementar, termos antagônicos: consenso/conflito, liberdade/igualdade/fraternidade, comunidade social/antagonismos sociais e ideológicos. Enfim, a democracia depende das condições que dependem de seu exercício (espírito cívico, aceitação da regra do jogo democrático).

de uma consciência ampla, tanto da “Terra-Pátria” ²⁸ (que requer uma ética indivíduo/espécie), culminando com a solidariedade, quanto da “cidadania terrestre” (que requer uma ética indivíduo/sociedade), que exige o controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, culminando com a “democracia cognitiva”.

Com este sentido, a Escola como espaço pedagógico deve discutir especialmente na visão de três figuras do pensamento, “Raum als dritter Erzieher”, “Schule als Lebens-Erfahrungsraum” e “schulische Mobiltuktur” ²⁹, a questão da necessidade de uma constituição racional e ideal para a vida das crianças. Existe uma carência de movimentos e de experiências corporais, por isso é necessário “Repensar a Escola” (Hentig, 2003). Para este efeito, deve propô-la sem renunciá-la, como “um método político de manter e mudar a apropriação do discurso, juntamente com seu conhecimento e poder” (Foucault, 2008, p. 30).

Weber (2014) evidencia que a Escola ao longo dos anos, apenas tem executado a doutrina dos fatos objetiváveis que podem ser classificados sob conceitos claros, divididos em substâncias, por porções acessíveis, para que sejam servidas às crianças e adolescentes. Estas ficam entediadas, por exemplo, com um “conto” sem pontos de contato significativos com os seus próprios sentimentos e/ou com a realidade por elas vivenciadas que não contrasta com a vida, não busca a complexidade, vez que ignora a sua Natureza interna e a Natureza externa, considerada neste sistema como uma máquina sem vida.

Deste modo, é oportuno colocar que criticar a escola significa questionar a sociedade, assim como a sociedade pode ser alterada com a transformação das escolas. Nessa desconsideração da sensibilização para com a Natureza, a Escola tem ignorado as diferentes oportunidades da “aprendizagem pela experiência” (veja Meyer-Drawe, 2012) e, por um período relativamente longo, tem superestimado a cognição e menosprezado outras capacidades, habilidades e destrezas, que consequentemente influenciam o todo do processo de ensino durante anos na escola e, que consequentemente favorecem pela quase ausência do contato com a Natureza um desprezar a Terra. renegando assim, suas “relações e experiências sociais, atitudes e identidade” (ver Meyer, 2007) em relações ecológicas amplas com-o-mundo.

Por mais diferente que sejam os objetivos programados como tarefa nas escolas, uma tarefa essencial existente e relevante é a promoção da personalidade e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. Importante considerar que não se pode contemplar fatos desta natureza com este “desprezo”, pelo intenso distanciamento das crianças e adolescentes para com a Natureza (interna em si e externa), como uma rejeição das relações com a vida, o mundo.

Consequentemente, a “boa e saudável escola” não pode mais se configurar como “estática”, “fechada”. Precisa criar e/ou reconfigurar “espaços dinâmicos e abertos”, na sala de aula e em toda a escola. Somente com esta “reforma” o “Leib” e o “Se-Movimentar” como forma de aprendizagem ativa, pode auxiliar as relações ecológicas com a vida. Deste modo, o Movimento é pensado em ligação íntima com a percepção da consciência transcendental-constitutiva que é sempre uma consciência corporal (Bernet, 1989, citado em Vetter, 2004, p. 309). Desta forma, a percepção, sensibilidade estética e o movimentar-se estão entrelaçados na perspectiva do “Leib-Natureza” a cada experiência interna e externa com a mesma. Assim, este pensar traz às Ciências do Esporte e

²⁸ Ver Morin & Kern (2001).

²⁹ Ver obra de Hildebrandt-Stramann & Probst, (2016), especialmente a discussão do “Espaco na Pedagogia” (Vom Raum in der Pädagogik) no texto de Kemnitz (ibid, pp. 16- 32).

à Pedagogia do Movimento uma contribuição fundamental para as discussões em torno das relações entre o homem e a Natureza, sob o aspecto das experiências corporais e de uma estética ecológica da natureza na e pela Escola.

Portanto, tomando por base as discussões destes paradigmas de forma clara e objetiva, justificando o caminho que se quer seguir, não como um caminho traçado, assegurado, determinado, garantido, mas sim, de escolhas, apostas, erros e incertezas, enfim, da consciência de sua incompletude. Assim, expõe-se a apresentação de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” no sentido das relações em teia, com a esperança e atitude a favor de um “mundo melhor” e não o “melhor mundo” (visão do mundo perfeito), disposta a discutir e efetivar decisões ciente do mundo com lacunas e carências que carregam a tragédia e a morte, mas que neste caos, traz a esperança, objeto deste estudo como um caminho para o Ensino que quer se comprometer com a vida, traduzida pela vontade de realizar a retificação de sensibilização, vivência e convivência mais humana-ecológica mediatizada pelo “Se-Movimentar” de “Encontro com-o-mundo”.

1.3 Objetivos, Questões e Estrutura do Trabalho

O objetivo deste estudo é apresentar uma concepção da “Pedagogia do Movimento Ecológico” para o processo de Formação, Educação e Aprendizagem nas escolas brasileiras.

Para este efeito, se faz reforçar e, não renunciar neste estudo, às considerações existentes sobre o valor “ecológico” (no sentido de relação) do próprio Movimento Humano. Em que, pelo método da compreensão-interpretação hermenêutica se esclarece com profundidade para futuras discussões na visão de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento”: (1) suas Teorias básicas (ver Cap. 2); (2) suas Categorias orientadoras (ver Cap.3) e, (3) suas Perspectivas como área de estudo interdisciplinar em todo e qualquer processo de Formação, Educação e Aprendizagem, especificamente refletida para a realidade escolar brasileira.

Isto é encaminhado pela discussão científica e pedagógica das mudanças paradigmáticas entre o Homem e a Natureza, a favor do relacionamento. Sendo este “relacionamento” compreendido com base nos fundamentos das concepções de Ecologia, “Leib” e Movimento, culminando com as justificativas e a elaboração da característica particular do Movimento Humano como “Conexão, Integração e Interação” em relações ecológicas com o mundo, com a Natureza, com a vida. E, que deve ser posta em debate mantendo uma postura quanto ao ato de Educar e Ensinar que contribua com o desenvolvimento humano, que Estética e, que se compromete com um redesenhar da configuração escolar.

Deste modo, esforça-se em compreender o Movimento Humano na sua complexidade relacional como “Elemento pedagógico” indispensável para a realização do Pensar-Sentir-Agir³⁰ em relações ecológicas. Isto é, postulado pela “Pedagogia Ecológica do Movimento” como compromisso em contribuir com o conhecimento e a percepção da realidade em relações profundas com a vida, de si mesmo, dos outros e das outras espécies, rumo a “conscientização” da importância da convivência entre as crianças e adolescentes para com a Natureza dentro e fora de si (especialmente pelo

³⁰ Na perspectiva da prática, a origem do sentido envolvido nesta tríade, tem por base o modelo pedagógico de um aprendizado com “Cabeça, Coração e Mão” direcionado a uma Educação para a pessoa inteira. Tal modelo foi pensado por **Johann Heinrich Pestalozzi** (1745-1827), pedagogo que pôs em prática as ideias de seu compatriota, o filósofo **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778).

pensar o contexto escolar neste estudo). Os quais se fazem conhecer pela Tese de três pontos centrais de investigação neste estudo :

1. A prioridade de se substanciar as discussões sobre o **pensar** a ligação profunda do Ser Humano nas relações com a vida, a Natureza, o mundo – proposição do sentido da dimensão de uma “Eco-Conexão em Movimento”.
2. A necessidade de apoiar o fortalecimento do cultivo da **sensibilidade** pela experiência de ser “Leib-Natur” articulada com os diferentes saberes – proposição do sentido da dimensão de uma “Eco-Integração do Movimento”.
3. A possibilidade de colaborar para as **ações** na prática do cotidiano de “vida e aprendizagem”, contextualizadas entre Família-Escola-Comunidade e suas respectivas questões culturais do local ao global - proposição do sentido da dimensão de uma “Eco-Interação, com e pelo Movimento”.

Esclarecido o objetivo deste estudo, sua realização se desenvolve pela sustentação de seus argumentos e justificativas teóricas (ver Cap. 2); de seu impulso para prática (ver Cap. 3) e, de seu horizonte no processo de Formação, Educação e Aprendizagem nas escolas brasileiras (ver Cap. 4), mediando-se pelas seguintes questões norteadoras:

1. *Como se pode compreender a concepção de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento”?*
2. *Como esta compreensão de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” pode ser bem-sucedida em sua realização na prática escolar?*
3. *Quais são as perspectivas dessa compreensão de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” para o processo de Formação, Educação e Aprendizagem nas escolas brasileiras?*

A **primeira questão** (ver Cap. 2 - Posicionamento Teórico) implica necessariamente em um esclarecimento teórico dos **assuntos essenciais** Ecologia, Leib e Movimento (denominados de forma figurativa como “elos” teóricos fundamentais neste estudo), os quais foram discutidos sob as seguintes abordagens teóricas:

- Ecologia na visão holística de uma mudança fundamental do pensamento sobre o mundo e com-o-mundo (ver Bateson 1985 e 1995; Naes, 1989; Capra, 1985, 2003 e 2004; Meyer-Abich, 1990 e 1997; Lovelock, 1992; Guattari, 1994; Roszack, 1994; Maturana & Varela, 2011).
- “Leib” expressivamente traduzido nas reflexões sobre o “Leibökologie” (Moegling, 1988, 1999), “Leib”, como meio de se relacionar com o mundo (Grupe, 1984 e 1989; Merleau-Ponty, 1999) e sua complementação conceitual compreendida na integração da visão filosófica-estética como “Leib em relações com a Natureza” (Böhme 1989, 1992, 1993 e 2003).
- Movimento pelas abordagens teóricas que evidenciam seu entendimento como “Diálogo com o mundo”, “Encontro com o mundo” e, “Encontro com a Natureza” (ver Tamboer, 1979 e 1991; Grupe, 1982 e 1984; Trebels, 1992, 2003 e 2005; Merleau-Ponty, 1999; Kronbichler & Kuhn, 2000 e 2001; Rittelmeyer, 2002; Funke-Wieneke, 1997 e 2004; Hildebrandt-Stramann, 2001, 2010a e 2011; Scherer & Bietz, 2015).

Assim, essas concepções são abordadas como fontes inestimáveis para compreender o significado “ecológico” como sinônimo de relacionamento amplo. Esta compreensão “ecológica” de relações é justificada na perspectiva da Pedagogia do Movimento, como sendo três **dimensões “eco-pedagógicas”** do Movimento Humano (denominados de forma figurativa como “vínculos” interdependentes e intercomunicantes neste estudo), que são compreendidas e interpretadas como:

1. A “Eco-Conexão em Movimento” justificada na visão Filosófica-Estética (Seel, 1996; Meyer-Abich, 1990; Böhme, 1989 e 1992; Zur Lippe, 1987; Trebels, 2003; Gebhard, 2009, Louv, 2011; Weber, 2014). Possui como função, auxiliar o tratamento em torno do assunto, ou “campos-problema” postulados no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.
2. A “Eco-Integração do Movimento” justificada na visão Antropológica (Grupe, 1984; Dieckert, 1985; Funke, 1983; Funke-Wieneke, 1995, 2004; Kuhn, 1997; Zimmer, 2008a, 2008b; Bietz, Laging & Roscher, 2005; Laging, 2010). Possui como função, contribuir com o tratamento da forma de mediação “aberta” no processo de ensino e aprendizagem.
3. A “Eco-Interação com e pelo Movimento” justificada na visão Pedagógica (Rousseau, 1762/1999; Gaulhofer & Streicher citado em Kronbichler & Kuhn, 2000; Kretschmer, 1990; Braun & Dieckerhoff, 2009; Zimmer, 2008b, 2009, Hildebrandt-Stramann, 2009b, 2010a). Possui como função, cooperar com a realização da constituição, organização e uso do espaço-tempo e material em relações amplas com a vida cultural escolar.

Posto isto, encaminha-se três **aspectos conceituais** (denominados de forma figurativa como “eixos” concepcionais indispensáveis neste estudo), os quais são configurados na perspectiva de uma Pedagogia Ecológica do Movimento para as reflexões e ações na e pela Escola, que são:

1. Concepção de Percepção e do Desenvolvimento Humano na visão Socioecológica com base em Gibson (1982); Tuan (1983); Bronfenbrenner (1996) e; Krebs (1995).
2. Concepção de Educação/Formação na visão da “Auto-Formação (Eco) Estética” com base em Göppel (1991); Seel (1996); Funke-Wieneke (1997) e; Kronbichler & Kuhn (2010).
3. Concepção do Espaço-Tempo pedagógico Escolar na visão da “Cultura Escolar em Movimento” com base em Hildebrandt-Stramann (2005, 2007a, 2010b, 2010c).

Todos estes aspectos culminam com o fazer conhecer de uma concepção da “Pedagogia Ecológica do Movimento”, como uma síntese das relações entre os “elos” teóricos fundamentais (Ecologia-Leib-Movimento) e, seu “vínculo” interdependente e intercomunicativo caracterizado pelo ato de Se-Movimentar (Eco-Conexão, Eco-Integração e, Eco-Interação), que culminam com a articulação de três “eixos” concepcionais indispensáveis (Percepção e Desenvolvimento; Educação e Escola), como fundamentos desta proposta de concepção.

Isto significa, evidenciar o Movimento Humano, como uma maneira especial, que auxilia a personalidade e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes em relações com a “Natureza interna e externa em si”, favorecido em todo o processo de Formação, Educação e Aprendizagem Escolar.

Para responder à **segunda questão** (ver. Cap. 3 - Orientação para a práxis) são primeiramente projetadas as categorias (eco) didáticas recomendadas para a realização deste “Pensar-Sentir-Agir” do Movimento Humano nas escolas. Para tanto, parte-se da compreensão-interpretação de modelos da “Pedagogia da Vivência” (Erlebnispädagogik), “Pedagogia do Movimento” (Bewegungspädagogik) e, da “Pedagogia da Floresta” (Waldpädagogik) com foco na experiência desenvolvidos em três categorias:

1. Experiências com a Natureza, com base em Trommer (1991); Janßen (1988); Miklitz (2007); Berthold & Ziegenspeck (2002); Bickel (2001); Roeper (2011) e Raith & Lude (2014).
2. Experiência Corporal, com base em Funke-Wieneke (1983, 1997, 2004).
3. Experiências Social e com Material, com base em Reichel (1987); Miedzinski (1998); Miedzinski & Fischer (2009); Schäfer et al. (2009); Schäfer & Alemzadehm (2012) e; Zimmer (2013).

Estas experiências são seguidas pelo estabelecimento de três princípios essenciais (eco) didáticos como orientação para o êxito dessa *práxis*, denominados: **1.** Princípio da “percepção, estética e antropológica”, **2.** Princípio “sensorial-sensível e salutogenênese” e, **3.** Princípio da “exploração e comunicação”.

Ao final, se descreve um exemplo da obra: Histórias de Movimento com Crianças (ver Batalha-Lemke apud Hildebrandt-Stramann, 2010, pp. 44-58) com análise crítica relacionando essas categorias e princípios (eco) didáticos para reflexão das ações pedagógicas dos professores na prática.

Por fim, se deve responder à **terceira pergunta** (ver Cap. 4 - Perspectivas para Formação, Educação e Aprendizagem nas escolas brasileiras). A este respeito, primeiramente se expõe alguns exemplos existentes na *práxis* da Educação Física brasileira com “fundo ecológico”, provenientes do Intercâmbio científico e pedagógico³¹ existente há mais de trinta anos entre Brasil e Alemanha. Elegeu-se para este estudo, quatro modelos “visionários” resultantes dessa cooperação, os quais abordam os seguintes temas:

- a. Cultura de jogos e movimento dos Índios Canela (Dieckert & Mehringer, 1989);
- b) Concepção de Ensino “abertas as experiências” (Hildebrandt & Laging, 1986) e;
- c). Cultura Escolar em Movimento no Brasil (Hildebrandt-Stramann, 2009b).

Subsequentemente, se esclarece a colocação de um “Esboço de Projeto Futuro” com a configuração de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” para a realidade brasileira, tomando como exemplo de reflexão a realidade do fenômeno da vazante e enchente do Rio e suas relações com o mundo de vida intermediado pelo Se-Movimentar das crianças e adolescentes no Estado do Amazonas. Isto é proposto na visão da tríade universitária: Ensino, Pesquisa e Extensão, dando atenção à demanda de publicação com esta temática, tão escassa na realidade das discussões pedagógicas no contexto escolar que envolvem a Ecologia, o Leib e o Movimento.

Ao final, desenvolve-se uma análise das ligações entre esses modelos “visionários” e o “esboço de projeto futuro” como perspectivas da configuração de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento”, tanto para a prática escolar, quanto para o processo de formação dos professores no Brasil.

Respondidas estas **questões norteadoras**, conclui-se este estudo com um resumo de toda a obra. (ver Cap. 5)

Mediante estas questões e objetivos, este trabalho de investigação científica se divide em cinco capítulos (veja Figura 3 em Apêndice). No **primeiro capítulo** foi introduzido o estado atual do campo problemático das relações entre o Homem e a Natureza articulando-as com o campo da Educação e Educação Física, especificamente no contexto escolar (veja sub-capítulos 1.1 e 1.2). E, por final o procedimento deste estudo será esclarecido no sub-capítulo 1.4.

No **segundo capítulo** se compreende e interpreta a concepção de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento”. Para tanto, se vincula as concepções de Ecologia, Leib e Movimento como teorias fundamentais nas visões holística, filosófica-antropológica e fenomenológica (veja sub-capítulo 2.1). Segue-se com a descrição das dimensões “ecopedagógicas” do Movimento para a *práxis* da “Pedagogia Ecológica do Movimento” nas escolas, que são: 1 “Eco-Conexão em Movimento”, 2 “Eco-Integração do Movimento” e, 3 “Eco-Interação com e pelo Movimento”, justificadas

³¹ Ver as obras principais que trazem uma visão geral dos resultados destas discussões científicas e pedagógicas para prática escolar e Formação de Professores em: Valente (1999), Kunz & Hildebrandt-Stramann (2004) e Hildebrandt-Stramann & Taffarel (2007b, 2017).

respectivamente nas visões: filosófica-estética e antropológica, sensitiva-estética e salutogenese e, pedagógica (veja sub-capítulo 2.2). Se destaca como eixos conceituais indispensáveis para se refletir a práxis destas dimensões, os aspectos: 1 Do desenvolvimento humano e da percepção na visão psicológica e sócio-ecológica; 2 Da Educação na visão da Auto-Educação Eco-Estética e, da Escola na visão da “Cultura Escolar em Movimento” (ver sub-capítulo 2.3). Finalizando, com a síntese das relações entre os fundamentos, dimensões e aspectos como base da compreensão de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” (veja sub-capítulo 2.4).

Com base nesta compreensão e interpretação, o **terceiro capítulo** discorre sobre três categorias sob o ponto de vista da Experiência com a Natureza, corporal e, social e material (veja sub-capítulo 3.1) e, se descreve a projeção de três princípios básicos : perceptivo-estético e antropológico; sensorial e salutogenese; exploratório e comunicativo (veja sub-capítulo 3.2) com foco eco-didático para prática nas escolas. E, ao final se faz uma descrição sintética da história de movimento de Richard Kamoj como exemplo que conjuga estas experiências e princípios para uma reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica nas escolas, especialmente na realidade brasileira, sob este enfoque “ecológico” da Educação do/com e pelo Movimento (veja sub-capítulo 3.3).

Em última análise são abordados três projetos-modelos “visionários” resultantes do intercâmbio científico e pedagógico entre Brasil e Alemanha realizado há mais de trinta anos no campo das Ciências do Esporte e Educação Física, como exemplo com fundo ecológico (ver sub-capítulo 4.1). E, se expõe de maneira sucinta um “Esboço de Projeto Futuro”, tomando à exemplo a realidade da “cheia e seca” do rio Amazonas como cenário investigativo do Se-Movimentar das crianças e adolescentes da região amazônica brasileira (veja sub-capítulo 4.2). Elabora-se ao final uma Análise das relações entre os projetos modelos existentes e a proposta de um projeto futuro como perspectiva do processo de formação, educação e aprendizagem escolar brasileira.

Se finaliza este estudo com uma conclusão da obra referenciada no **quinto capítulo**.

1.4 Procedimentos

A Hermenêutica, a fenomenologia e a dialética são vias de acesso para a compreensão e para a realidade significativa do homem em geral e, em especial, para as relações educacionais em que se trata das percepções fundamentais. Em contraste aos métodos explicativos empregados nas ciências naturais, que em suma desenham suas investigações em torno de variáveis mensuráveis e parâmetros, por se tratar de comportamento de uma ou mais pessoas, as variáveis aqui consideradas são: O medo, a alegria ou as expressões e percepções diretas em uma relação.

A hermenêutica como uma arte de interpretação possui uma longa tradição. Foi fundada como moderna Hermenêutica na década de 1820 e 1830 em Berlim por Friedrich Schleiermacher (teólogo romântico, filósofo, tradutor e crítico) com base em uma nova concepção de linguagem como a “arte de projetar” (em alemão “Kunst des Auslegens”), uma forma de síntese e análise textual, especialmente revista a partir de autores como Wilhelm Dilthey (1893/1900) e um pouco mais recente, como uma “nova hermenêutica” nas obras refletidas por seus principais representantes: Heidegger (Ser e Tempo), Ricoeur e, Gadamer (Verdade e Método) nos meados do século XX, sob a influência da fenomenologia.

Este último autor, Hans-Georg Gadamer projeta em “Verdade e Método” (em alemão: Wahrheit und Methode) com base em Nietzsche e Heidegger uma filosofia hermenêutica da existência e da linguagem sob uma visão antropológica. Explicitando que a compreensão e interpretação de textos

é um processo verdadeiramente dialógico, que ocorrem pressuposições mútuas, em ambos os lados. Sendo uma superação da linha de distância do tempo, que trata o sentido do texto não como mero “objeto de consciência histórica”, mas busca mediação entre a compreensão já histórica do texto e o leitor, como uma continuidade da tradição, da história que não pertence ao homem, mas sim, o homem é que pertence a história.

Isto significa que no método da Hermenêutica, não apenas algumas vezes, mas sempre se excede o significado do autor de um texto, removendo-se a historicidade do texto não somente dele mesmo, mas havendo uma conexão com a própria historicidade do intérprete. É a maneira das ciências humanas adquirir conhecimentos, de se atingir o núcleo da realidade na perspectiva educacional. Contudo, não é uma metodologia das ciências humanas, mas sim uma tentativa de compreensão do que são as ciências humanas, ou seja, sobre “(...) ihr methodisches Selbstbewußtsein hinaus in Wahrheit sind und was sie mit dem Ganzen unserer Welterfahrung verbindet” (Gadamer, 1986, p. 3). Isto quer dizer que é um método “interpretativo” complexo, muito profundo e íntimo de leitura, que trata do ensino da compreensão e serve como uma ferramenta eficaz para se compreender o Ser Humano e as relações entre as pessoas (sociedade), bem como a expressão de sua cultura.

Assim sendo, o método Hermenêutico permite relacionar o sentido original pretendido em um texto com a situação atual do intérprete, favorecendo a visualização dele em questões atuais. São empregados para interpretar variados tipos de texto e se realiza não como método com pré-definição, de início, meio e fim, mas sim, como um “método dialético de leitura do texto”, que revela uma forma de tratamento das relações investigativas como “desconstrutiva”. Todo esse processo pode estar intimamente ligado ao processo da determinação dos objetivos da investigação, da eleição dos sujeitos/objetos, individual/social a serem estudados, e com o uso de instrumentos e procedimentos qualitativos, sendo conduzido com a fidelidade dialética entre refletir o todo e as partes e vice-versa, do texto e contexto envolvidos com aquilo que se pressupõe conhecer.

Para a Pedagogia, a Hermenêutica possui a importância do processo de compreensão da teoria e da realidade pedagógica. Uma responsabilidade importante da área de tarefa da Hermenêutica pedagógica existe no “Erhellen des Vorverständnisses von praktischer und theoretischer Pädagogik” (Danner, 1998, p. 111). É um procedimento da compreensão efetivamente esclarecedora para o indivíduo e particularmente para o processo educacional.

Dentre os importantes métodos no tratamento pedagógico do sujeito/objeto de investigação científica, optou-se pela hermenêutica universal de Gadamer (1986), pois, é um método que trata da compreensão, do Erkennen von etwas als etwas Menschliches, und gleichzeitig das Erfassen einer Bedeutung (Danner, 1998, p. 34). Ou seja, faz-se referência ao mundo da experiência, que influencia a antecipação da compreensão, entrelaçando-a no processo do entendimento, que aspira a um acordo sobre determinado assunto (Gadamer, 1986). Assim, pressupõe-se que todas as pessoas são interpretativas, apreendem uma realidade pelo movimento que se denomina o círculo hermenêutico, entre o processo de compreender e interpretar o sentido que se busca.

O sujeito não pode se separar do “objeto/sujeito” que se propõe estudar, pois se entende este como um procedimento dialético (o sentido do Todo «-» Parte e, vice versa), existente na prática da leitura do texto-contexto, que contrastam com as interpretações provisórias e globais realizadas que implicam em “novas” projeções de compreensão-interpretação com nuances de inovação e

criatividade. Isto revela o significado entendido sobre o fenômeno para si próprio de forma íntima e apreensiva do conhecer a situação atual em que se propôs contribuir de forma geral.

Assim, Gadamer (1986) rejeita em seu método os »pensamentos agradáveis« (em alemão *Kongenialgedanken*), porque “esse entendimento será privado de sua própria contingência histórica (...). Mais importante ainda é o ponto de vista histórico no próprio objeto a ser envolvido no processo (p. 295). Isto significa saber que a compreensão é uma operação contínua, infinitamente repetitiva, cuja “linha de sentido” é indeterminada, sendo “desconstruída” e “construída” à medida em que se faz necessário um diálogo aberto, colocando junto todos os elementos da explicação, pela comunhão da subjetividade, tradição e história, servindo como sua base inquestionável. Não é portanto, apenas uma exigência, mas uma compreensão do que nós mesmos criamos, participamos e nos identificamos.

Para Gadamer (1986), “compreender nunca está separado do após o que é compreendido”(p. 392). Isto é, procura-se transmitir o sentido original pretendido em um texto sobre a situação atual do intérprete. Com esse conhecimento se faz uma exploração ativa da interpretação de conteúdo de forma relacional, como processo de reconhecimento, não apenas como um entendimento sóbrio mas também como uma exploração consciente. Logo, o caminho completo da compreensão é a interpretação em que se pode descrever o processo de compreensão, da sua estrutura circular, dentro de várias perspectivas.

A compreensão hermenêutica de Gadamer (1986), esclarece a mediação entre o sentido original da intenção do autor e o horizonte significado do intérprete. Este desenvolvimento de compreensão- interpretação hermenêutica leva em conta que isto nunca é completamente transparente, já que o próprio intérprete permanece como parte do processo de compreensão e que deste processo não pode sair. Caracteriza-se como um processo de fusão que permite uma compreensão mais real, porém não facilmente realizável, mas, se pode perceber sua concretização pela sensibilização consciente do que terá sido compreendido.

Deste modo, a Hermenêutica como método de compreensão de texto, mantém sua relevância para o caminhar deste estudo, por tratar das manifestações da vida humana (entre o intérprete e o interpretado), enquanto dado e descoberta de conhecimento, permitindo formas de acesso às construções teóricas e reflexões para a orientação da prática, pois é um método “esclarecedor do sentido e da compreensão do sentido” (em alemão *sinn-erhellend* und *sinn-verstehend*) de um texto, caracterizando-se como um método significativo para as investigações do processo educativo.

Para que isto aconteça, uma investigação pela hermenêutica leva em consideração no processo de seleção de literatura alguns procedimentos básicos, tais como:

- a)** Especial atenção aos aspectos gramaticais da linguagem (contida nas relações percebidas e analisadas entre o texto-contexto) que também exige um certo domínio da língua escrita;
- b)** Visão da situação histórica como pano-de-fundo sobre os acontecimentos da época.
- c)** E, intimamente ligado às anteriores, é o entendimento por parte do intérprete de forma abrangente, que envolve na seleção do texto-contexto, uma empatia com o autor sem necessitar de “análises psíquicas” sobre este, mas que coloque o desafio de entender a tradição, as normas, os costumes e estilos existentes em sua escrita, que oferecem pistas para o sentido proposto (do interpretado) e ao mesmo tempo, pressuposto (do intérprete), enfim, da força desta inter-relação que favorece melhor compreensão- interpretação do texto-contexto como um todo.

Então, não é uma forma estática de apreender o que se propõe a conhecer; exige manter-se em relações com a realidade atual, articulando-a com a historicidade e realizar as reflexões valorizando os diferentes contextos. Parte do contexto prático do intérprete, seu mundo de vida, que auxilia o exame das condições em que ocorre a compreensão-interpretação, na direção, não das coisas como elas são, mas, como o mundo do que se entende ser, representado como pressuposições racionalizadas, em que se parte do já ser como sendo em processo e se valoriza a consciência da experiência que mantém uma “dialética” com o mundo na busca do sentido do que se propõe estudar.

Destaca-se que não existem “receitas” prontas no procedimento hermenêutico, tipo uma série de “passos” pré-definidos na “busca da verdade” do conhecimento. Não interessa na investigação pela hermenêutica a “verdade” do texto e contexto advinda da “explicação” adequada “investigada” por estas séries de “passos”. Mas sim, interessa a forma como se vem refletindo todo o processo sobre ela (a verdade), isto é, a forma que se apropria da “obra de arte”, do pré-compreender até a compreensão-interpretação de algo, é portanto, tomar uma atitude profunda de reconhecer os aspectos fundamentais daquilo que se propõe conhecer em cada leitura dos textos.

A seguir, estão sintetizadas as cinco etapas de realização desse método como procedimento neste estudo, que são:

1ª Etapa (Pré-compreender) - O ponto de partida é a compreensão do conhecimento do intérprete, ou seja, as ideias e fantasias que o espectador preconcebe, onde serão alteradas ou eliminadas no processo de compreensão. Elas se movem através da análise do texto em um novo contexto esclarecido. Como destaca Gadamer (1986), “é do próprio preconceber ser »de dentro« para que o texto possa ser exibido em sua alteridade e, portanto, ter a possibilidade de usar a sua verdade factual contra o próprio preconcebido” (p. 274).

2ª Etapa (O nível teórico da história das idéias) – em que se assimila o discurso em torno da temática para que se possa expor melhor a sua compreensão enquanto “objeto de estudo” que não deixa de estar ligado ao sujeito (sentido duplo envolvido neste processo, enquanto interpretado e intérprete). Nisto há um diálogo intenso, em que se coloca em jogo os preconceitos, a história efetual e a consciência que os envolve.

3ª Etapa (O círculo hermenêutico) – é uma etapa essencial, que evidencia o preconceber a concretização do processo de compreensão - leitura reflexiva - interpretação. Isto é, a própria compreensão e interpretação são fundidas uma com a outra no processo da leitura reflexiva, que se partiu de algo, ou seja, do preconceber sobre a temática escolhida. Nisto, a forma executiva da compreensão é a interpretação, onde a sua configuração é modo explícito de se colocar todos os elementos significados a cada leitura reflexiva como uma compreensão conscientizada. Portanto, não se pode tentar reduzi-la nem simplificá-la, mas empreender um esforço de tomá-la em sua complexidade.

4ª Etapa (A experiência hermenêutica) – parte do princípio de que a única certeza plausível é a de que é impossível conhecer tudo ou conhecer tudo o que se propôs conhecer. Ou seja, deve-se tomar consciência da sua »incompletude«. Quanto mais »se experimenta« compreender-interpretar, mais o intérprete vai tomando consciência pela experiência em relações com o cotidiano da existência dessa »incompletude«. Com isto, passa a compreender melhor não só o texto interpretado como a absorção dele em si mesmo e quando se propõe continuar nesse processo, percebe o ato de que de alguma forma se »conheceu novamente«. Isto é, uma forma aberta de

explorar o entrecruzamento das ideias entre o texto interpretado e do próprio intérprete em sua atual situação histórica e como este percebe nesta dinâmica a “realidade”, à medida que se permite Ser-no-e-com-o-mundo, em relações concretas e reflexivas de adquirir conhecimento que requer ser sensível a cada leitura.

5ª Etapa (Reconhecer o problema da aplicação) – esta é uma parte integrante de qualquer processo de compreensão; há uma idéia de realização entre o “compreender historicamente” e o “interpretar juridicamente”. Esse reconhecimento passa pela capacidade de manter uma relação entre intérprete e interpretado, que consegue expressar ao mesmo tempo a atitude de se autoexaminar e de se autojustificar, colocando à mostra a análise do seu próprio preconceber. Caso não haja uma abertura a esta »desconstrução«, cria-se um empencilho à compreensão.

Importante destacar que todas estas etapas formam uma unidade integral onde tem efeito o valor da subjetividade, tradição e da história e não o seguimento de uma sequência de sucessivas reflexões em etapas separadas, pois, o preconceber (1ª Etapa), o nível histórico (2ª Etapa), a compreensão-leitura reflexiva-interpretação - ciclo hermenêutico (3ª Etapa), a experimentação (4ª Etapa) e a dificuldade de aplicação (5ª Etapa) são etapas, ao mesmo tempo, indissociáveis e relacionais no processo da tentativa de compreensão que perpassa por todo este conjunto de elementos, essencialmente determinada pela consciência. Para isso é preciso que o texto seja lido várias vezes de uma forma dialética pela busca do sentido entre a compreensão (síntese sobre o que se diz) e a interpretação (análise sobre o que se pode concluir do texto).

No caso deste estudo, todos os capítulos foram encaminhados por esta maneira “metodológica” de se colocar em confronto com o reconhecer do conhecimento, interligados pela profundidade de se compreender e interpretar, baseado no procedimento hermenêutico como método investigativo. Em que estas etapas, foram desenvolvidas passo a passo, pela leitura de diferentes textos científicos e pedagógicos, fazendo uso da compreensão-interpretação destes, tanto em escritos na língua materna (português), quanto os escritos na língua alemã, de acordo com os cinco passos abaixo:

- O **primeiro passo**, foi orientado pela “Pré-compreensão” (1ª Etapa do procedimento hermenêutico) como base para o desenvolvimento das discussões existentes em torno do interesse epistemológico pela temática em questão (veja sub-capítulo 1.1 neste estudo). Isso se expôs pela seleção, organização e, constituição da unidade integral do estudo (Pensar-Sentir-Agir do sentido “ecológico” de uma Pedagogia do Movimento na práxis educativa escolar) orientada em todo o processo de compreensão-interpretação dos textos, que abordavam de forma mais explícita as relações entre as concepções Ecologia-Leib-Movimento, como interesse da investigação científica já ressaltada à paritr do título desta obra.

- O **segundo passo**, foi colocar à mostra o “nível teórico da história das idéias” (2ª Etapa do procedimento hermenêutico), em relação as discussões do campo problemático assimilado pela pré-compreensão (etapa anterior) dos paradigmas existentes em torno da temática “ecológica” em questão, ligada ao contexto da Educação e Educação Física, especialmente no campo escolar (veja sub-capítulo 1.2 neste estudo). Isso se fez conhecer pela arguição usada na organização dos tópicos paradigmáticos interrelacionados nas discussões das relações entre Homem, Sociedade, Cultura e Natureza, sob o ponto de vista do contexto educativo-formativo em três aspectos: 1 Da passagem do paradigma cartesiano para um paradigma holístico/complexo; 2 Da passagem do paradigma do esporte para um paradigma da pedagogia do movimento e; 3 Da passagem do

paradigma da Educação “bancária” e do espaço escolar “fechado” para um paradigma da Educação “Emancipativa” e do espaço escolar “aberto”.

- O **terceiro passo**, foi o mais relevante e significativo procedimento neste estudo, realizado pelo processo da “compreensão - leitura de texto - interpretação”, isto é, do “círculo hermenêutico” (3ª Etapa do procedimento hermenêutico), que resultou, à partir de uma empatia com os autores dos textos selecionados, o desenvolvimento dos fundamentos centrais do posicionamento teórico da concepção de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” (ver Cap.2). Isso se exibiu ressaltando, uma característica específica, das articulações teóricas entre as concepções (Ecologia, Leib e Movimento), as dimensões ecopedagógicas (Eco-Conexão em Movimento; Eco-Integração do Movimento e, Eco-Interação com e pelo Movimento) e, os aspectos conceituais formativos (Desenvolvimento Humano, Percepção, Educação e Escola) para as reflexões-ações na práxis, que foi o Pensar-Sentir-Agir em relações amplas, propiciados na base teórica destes termos, nas visões filosófica-estética, antropológica, fenomenológica, psicológica, sócioecológica, salutogenese e pedagógica.

- O **quarto passo**, foi a realização teórica da “experiência hermenêutica” (4ª Etapa do procedimento hermenêutico), que à partir da ideia da “incompletude” do conhecimento existente no entrecruzamento do interprete e interpretado, se explorou alguns modelos teóricos-práticos, com a intencionalidade de colocar à disposição aos interessados por esta temática, uma orientação da possibilidade de realização da “Pedagogia Ecológica de Movimento” para prática (ver Cap.3). Isso culminou com o apontamento das categorias “ecodidáticas”: Experiência com a Natureza; Experiência corporal e, Experiência social e material, para sua aplicação em associação com a vida cotidiana na práxis escolar, bem como, a organização de alguns elementos característicos nas discussões didáticas com fundo mais ecológico como Princípios “ecodidáticos” que favorecem o êxito do trato com estas categorias na prática. se mostra, uma experiência própria, à partir de um texto escrito sobre a “história de movimento de uma criança” com apreciação crítica que envolve, tanto as categorias, quanto os princípios, um exemplo para reflexão dos professores na prática.

- O **quinto passo**, foi o de “reconhecer o problema da aplicação” (5ª Etapa do procedimento hermenêutico), que como consequência da prioridade de se autoexaminar e autojustificar no caminho da “desconstrução” necessária como análise do próprio preconceito para a compreensão, que é característica desta etapa do procedimento hermenêutico, se postulou algumas perspectivas, com foco na realidade escolar brasileira (ver Cap.4). Isso se partiu da exposição de três projetos-exemplos, oriundos do debate científico e pedagógico que há mais de trinta anos realiza-se pela troca de conhecimento entre Brasil e Alemanha. E, para que se contínuo com a superação do baixo índice de produções científicas, especificamente, na área da Educação Física Escolar brasileira, se faz uma projeção de um projeto “futuro”, que expõe a necessidade de se pesquisar, propor no processo de ensino e envolver a comunidade escolar em parceria com a Universidade, tomando por base a própria realidade local, por meio da pesquisa-ação, sobre o “Se-Movimentar” das crianças e adolescentes em relações ecológicas, na realidade da “cheia e da seca” do mundo amazônico.

Desse modo, esclarecidos as etapas procedimentais do método hermenêutico realizados neste estudo e, conseqüentemente sua organização em toda estruturação do mesmo, destaca-se ainda, que na aplicação deste “método”, torna-se necessário fazer uma autoavaliação do próprio grau de envolvimento enquanto intérprete a cada leitura, devendo ser escolhida a situação a ser pesquisada

com maior profundidade para superar o »momento de informação« e se permitir, pela própria, o desvelamento do conhecimento que é marcado por um tipo de (re) conhecimento daquilo que se pensava conhecer.

Portanto, não é a quantidade de informações diárias que oportunizará o fundamento necessário para a “desconstrução” e “construção” novamente do que se conhece, mas, a qualidade do processo que ocorre na identificação de algo comum entre o intérprete e o interpretado, favorecendo o surgimento de “novas” compreensões do que já se conhecia e o que ainda se pode conhecer, mediadas como ato de conscientização do preconcebido com abertura a novas leituras em cada compreensão-interpretação de texto que trazia embasamento para se significar o interesse epistemológico pela temática que se propôs investigar.

Isto resultou em importantes apontamentos discutidos e postos com tomadas de decisões, tanto no posicionamento teórico, quanto na orientação para prática, e, conseqüentemente, a exposição de sua perspectiva, talvez servindo como estímulo a “novas” contribuições teóricas e práticas em torno da temática em questão, em que não se partiu da certeza de uma “explicação” das coisas como elas são, mas sim como se quis vê-las, como se pôde compreendê-las e, sobretudo, como se viu a si mesma nas coisas.

Haverá sempre um pressentimento (do intérprete) em tudo o que se propõe compreender, daí a importância do respeito da visão do outro (interpretado), na dialética entre o que se diz e o que se pode concluir do que foi dito, com base no sentido anteriormente projetado e intimamente conectado entre o texto e o contexto, ora observado, refletido, experimentado no processo profundo da leitura reflexiva, compreensão-interpretação que nos propiciou a Hermenêutica na investigação deste estudo.

2 Posicionamento teórico de uma pedagogia ecológica do movimento

Neste capítulo, encaminha-se resposta à pergunta: *Como se pode compreender a concepção de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento?”* Para tanto, primeiramente são esclarecidos os fundamentos teóricos dos assuntos essenciais: **Ecologia, Leib e Movimento**, na visão filosófica-antropológica e fenomenológica.

Existem dois motivos, para compreensão destes assuntos como “elos” teóricos de investigação neste estudo, na visão holística/integral de tratá-los: O primeiro, no pensar teórico do entendimento do pensamento “ecológico” existente em seus fundamentos revelarem semelhança quanto à questão do “relacionamento”. E, o segundo, no pensar da prática é que, à partir da interpretação deste sentido “relacional” existente nestes assuntos, faz-se conhecer mediante a vinculação destes “elos”, três dimensões “ecológicas” características do Movimento: (1) “Eco-Conexão em Movimento; (2) “Eco-Integração do Movimento” e, (3) “Eco-Interação com e pelo Movimento”. E, que culminam com a necessidade de compreender alguns aspectos conceituais indispensáveis, denominados de “eixos” (1) Percepção e Desenvolvimento, (2) Educação e, (3) Escola (estes “elos, vínculos e eixos” estão representados para melhor compreensão de sua intencionalidade relacional, na Ilustração em anexo no final desta obra).

Assim, ao final deste capítulo se elabora uma síntese desses “elos, vínculos e eixos” para com isto se dá início ao estabelecimento da compreensão do **“Pensar-Sentir-Agir”** de uma concepção da **“Pedagogia Ecológica do Movimento”** para a *práxis* escolar e discussão no processo de formação dos professores, especialmente na realidade brasileira.

2.1 Base teórica das concepções Ecologia, “Leib” e Movimento

Neste subitem se traz para discussão os fundamentos teóricos que embasam os termos Ecologia, “Leib” e Movimento, sob o enfoque holístico de refletir a existência em seus fundamentos no sentido de “relacionamento”.

Este esforço de identificar o sentido de “relacionamento” existente nos fundamentos destes termos, tem como relevância neste trabalho o favorecimento do entendimento da Natureza como fenômeno sensível essencial, do “Leib”, como ponte indissociável para as ligações entre Natureza e Homem. E, do “Se-Movimentar”, como mediador fundamental das ações pedagógicas e didáticas propiciadas na escola. Estas ligações possuem consequências em todo e qualquer empenho para se obter uma convivência mais “humana-ecológica”.

2.1.1 Base Filosófica e Antropológica da compreensão de Ecologia na visão holística

O termo ecologia foi introduzido em 1866, pelo zoólogo Ernst Haeckel (1834-1919), nas ciências biológicas. Este autor descreve a ecologia da seguinte forma: “A ecologia é a ciência das inter-relações dos organismos com o outro e com o seu ambiente” (Größing in Moegling, 2001, p. 293). Significa ser uma área de conhecimento que relaciona os organismos entre si, pesquisa e descreve o seu ambiente natural.

Na visão convencional da ecologia como ciência das relações entre os seres vivos entre si e com seu meio ambiente, o homem é visto como parte do mundo orgânico, mas, sua espiritualidade e suas relações com outros seres sociais são irrelevantes. Esta visão fundamenta a base do

conhecimento científico sobre o *habitat*, os ecossistemas, os produtores, os consumidores, os decompositores, o fluxo de energia, o ambiente, a pirâmide de alimentos, enfim, um conhecer que classifica, fragmenta e ordena hierarquicamente dois mundos: O “Mundo Orgânico” (micróbios, fungos, plantas, animais, pessoas) e o “Mundo inorgânico” (rochas, ar, água, solo, dentre outros). No entanto, este conceito é limitado e de pouca ajuda para determinar a configuração e o preenchimento do assunto que se investiga, quanto à compreensão das relações Ecologia, Leib e Movimento.

Para uma compreensão de Ecologia na perspectiva ampliada, que trate do seu significado relacional, interdependente e interconectada, serão descritas a seguir, sinteticamente, na visão holística/integral, algumas teorias ecológicas centrais que trazem em suma, o teor de que o Homem contemporâneo deve procurar superar o pensamento de fragmentação e de separação e ação dominadora sobre a Natureza. Deve ainda, não só manter uma maneira utilitária de pensar sobre Natureza, mas buscar uma parceria nas relações com a mesma.

As breves descrições destas teorias, também conhecidas como “escolas” ecológicas, mantêm portanto, o foco de compreender o sentido de “relacionamento” ecológico, no entendimento ampliado de Ecologia, trazendo para as discussões científicas e pedagógicas de uma Pedagogia Ecológica do Movimento, as reflexões-ações encaminhadas nos contextos integrativos existentes entre estes modelos ecológicos, que em geral, se contrapõem ao antropocentrismo³² ainda dominante no trato desta temática, posicionando-se, para mais ou, para menos, a favor da noção de que os seres humanos e os seres não humanos, embora claramente distintos, são partes de um todo comum.

Dentre estas “escolas” ecológicas se evidenciam as idéias principais da “escola” da Teoria Profunda, que tem como principal autor, Arne Naes (1989). Esta teoria é também conhecida como **“Ecologia Profunda” (Tiefenökologie)** e possui uma estreita correspondência com a Ecopsicologia de Theodore Roszak (1994).

Para este estudo, destaca-se o que nos coloca Capra (2003, pp.25-27), como base para as relações com o termo “Leib” e o “Se-Movimentar” enquanto debate teórico-pedagógico, que a “Ecologia Profunda”, como sendo parte do novo paradigma, parte de uma visão holística do mundo, na qual se passa da concepção do universo como uma “máquina”, para vê-la como uma “rede de relacionamentos”, não somente em contraposição às causas dos “desequilíbrios ecológicos” que estão relacionadas com o humano e seu reinado “técnico-científico”, mas também, que auxilie fortalecer com sua base o pensamento sistêmico³³ para um caminhar mais “humano-ecológico”.

³² Na visão antropocêntrica do mundo, o ser humano ocupa um lugar central. Ele é o meio. A natureza é o seu ambiente circundante e, de acordo com os critérios estabelecidos, possui um valor de vida, por exemplo, um valor de proteção ou, apenas é objeto e recurso e, portanto, somente disponível como meio para fins humanos (Altner, 1991, p. 200).

³³ O termo “teoria geral do sistema” (que leva ao pensamento sistêmico) foi originalmente enunciado por Ludwig von Bertalanffy, em 1937. Seus trabalhos em conjunto com a cibernética (Norbert Wiener, W. Ross Ashby) constituem as considerações fundamentais dessa abordagem científica. Outras teorias importantes são de Humberto Maturana e Francisco Varela (Autopoiesis), Stuart Kauffman (auto-organização) e Alfred Radcliffe-Brown (funcionalismo estrutural) e Talcott Parsons (funcionalismo estrutural ou funcionalismo do sistema) e Niklas Luhmann (teoria dos sistemas sociológicos). Importante notar que o pensamento sistêmico não nega o paradigma científico, pelo contrário, ele o abarca, colocando-o em confronto com outros paradigmas, propondo uma ampliação dos paradigmas já existentes.

Este pensar revela a base da Ecologia Profunda como uma filosofia ambiental e natural "holística", espiritual que procura encaminhar um viver em harmonia com a natureza. O filósofo norueguês e ativista ambiental Arne Naess, que queria "fazer perguntas profundas à vida" para descobrir por que o mundo é o que é, e por que as pessoas têm agido da forma que agem em relação ao mundo, cunhou o termo "ecologia profunda" no início da década de 1970.

A ideia orientadora foi a união do pensamento, sentimento, espiritualidade e ação. Neste sentido, Naess (1989) trata o desenvolvimento de um "eu ecológico"; uma espécie de identidade alargada que, com base na identificação com pessoas próximas, continua a desenhar círculos mais amplos até que finalmente inclua o mundo inteiro. Este sentido de incluir o mundo inteiro tem por base sua visão de que a Terra é um "sistema" vivo onde tudo está interligado.

Assim, o homem deve tomar consciência de seu papel como "detentor" ou "destruidor" de seu próprio mundo ou meios de subsistência, indo além das respostas puramente científicas de uma "ecologia superficial", ou ainda conhecida como "ecologia rasa", que aborda principalmente os sintomas e ignora as causas, negando as discussões em relação aos problemas ambientais e sociais, que devem serem inseridas como questões possíveis sobre as mudanças no modo de vida humano, requerendo, portanto, uma compreensão da raiz dos problemas, isto é, a necessidade de uma "ecologia mais profunda".

Importante destacar que o movimento da "Ecologia Profunda" é baseado em um tipo especial de filosofia, a denominada "Ecosofia" (Ökosophie), que visa a harmonia e o equilíbrio ecológico. A "**Ecosofia**", explica Naess (1989, p. 19), é composta de "eco" e "sofia", pelo qual "sofia" deriva da palavra grega antiga "sophia", que significa "sabedoria" no sentido da familiaridade com as coisas, não por um tipo de conhecimento impessoal e abstrato, ou seja, não há pretensão de fornecer provas cientificamente convincentes, mas sim, sobre as descobertas que estão orientando a ação. E, "Eco" que deriva da palavra "oikos" no grego antigo, que significa casa, família, ambiente habitado. Na "ecosofia", significa o cuidado com a "casa", no sentido da representação de todo o planeta Terra, uma atitude filosófica que lida com princípios ecológicos profundos.

Capra (2003) reforça este pensar de uma "Ecosofia" oferecendo uma reflexão da "Ecologia Profunda" como uma forma de exemplificar que tudo está interligado e é interdependente, e que todo ser vivo tem seu próprio valor. Nesta acepção, todos os seres vivos são membros de comunidades ecológicas ligadas umas às outras, numa rede de interdependências, formando uma rede de vida dinâmica e auto-consistente. Neste sentido, o homem não é melhor ou pior que qualquer outra espécie, mas um componente fundamental desta rede, criado por ela, mantido por ela, influenciado por ela e tendo o poder de influenciá-la (tanto positiva quanto negativamente), tanto quanto é influenciado por ela.

Naess (1995 apud Gottwald & Klepsch, p. 18) resume os fundamentos do pensamento da "Ecologia Profunda" em 8 (oito) princípios:

1. O bem-estar e a prosperidade da vida humana e da vida não humana na Terra tem um valor próprio (valor intrínseco ou inerente). O valor das formas de vida não humanas é independente da utilidade que o mundo não humano possa ter para fins humanos;
2. A riqueza e a diversidade de formas de vida contribuem para a concretização destes valores e são valores em si mesmos;
3. Os seres humanos não têm o direito de reduzir esta riqueza e diversidade, senão para a satisfação das suas necessidades vitais;

4. A prosperidade da vida humana e das suas culturas é compatível com um decréscimo substancial da população humana. A prosperidade da vida não humana requer esse decréscimo;
5. A atual interferência humana com o mundo não humano é excessiva e está a piorar aceleradamente;
6. Em vista dos princípios anteriores, as políticas têm que ser alteradas. As mudanças políticas afetam as estruturas básicas da economia, da tecnologia e da ideologia. A situação que resultará desta alteração será muito diferente da atual;
7. A mudança ideológica ocorrerá, sobretudo, no apreciar da qualidade de vida (a vida em situações de valor inerente) em vez da adesão a padrões de vida mais elevados. Haverá uma consciência profunda sobre a diferença entre o grande (**quantidade**) e o enorme (**qualidade**);
8. Todos os que subscreverem os princípios anteriores têm uma obrigação de direta ou indiretamente, participarem na tentativa de implementar as alterações necessárias.

Nestes princípios é claro que uma “Ecosofia” da “Ecologia Profunda” postula o bem-estar e o desabrochar da vida humana e não-humana na Terra como valores intrínsecos, inerentes, destacando ser necessário mudar drasticamente as orientações humanas nos planos econômicos, tecnológico e ideológico-político, cujo resultado poderá ser profundamente diverso do estado atual. Assim, o ponto de partida da ecologia profunda é o reconhecimento do valor intrínseco da natureza. Para os que seguem esta orientação, isto representa um grande passo que implica em uma conversão do homem, na mudança radical de seu comportamento face à natureza, além de uma transformação total de perspectivas.

Portanto, é uma visão holística de Ecologia, que insiste sobre o fato de que, para se fazer justiça à natureza, é preciso considerá-la em toda a sua qualidade e valor, entender que todas as formas de vida devem ser cumpridas com respeito e reverência e possuem o mesmo direito de estar no mundo e de se desenvolverem. Esta conexão estreita com outros seres vivos é seguida pela experiência de felicidade e alegria para o ser humano. Quando o homem tenta se separar dessa “rede de relacionamentos” e quer se tornar o “mestre da criação”, ele está alienado de si mesmo e da natureza circundante que é intrínseca e independente de si próprio.

O vínculo experiencial-fenomenológico entre Ecologia Profunda e **Psicologia Profunda (Ökopsychologie)** que está no sentido junguiano, rogeriano e/ou transpessoal do termo, faz-se presente na concepção do “eu ecológico”. Neste sentido, Roszack (1994) se utiliza do termo “ecopsicologia”, que expressa essa conexão profunda, tomando por base a psicologia não-freudiana e a ecologia, que antes eram consideradas áreas completamente separadas.

Este autor vê a “raiz do mal ecológico” na convicção científica dominante de que os seres humanos estão além da natureza e acima da natureza, seja como senhor ou como guardião. Trata, portanto, a temática “ecológica” numa perspectiva interdisciplinar com a intenção de unir a lacuna historicamente criada entre as perspectivas psicológicas e ecológicas, estabelecendo um novo conceito de razão, que leva em consideração a natureza não-humana e supere o antropocentrismo, fazendo conexão com a “Hipótese de Gaia”.

A **Hipótese de Gaia (Gaia-Hypothese)** que têm como autores Lovelocks (1992) e Margulis (2014 apud Thompson, pp. 91-101), em suma, traz para reflexão que o planeta Terra é um imenso organismo vivo, capaz de obter energia para seu funcionamento, regulando seu clima e temperatura, eliminando seus detritos e, combatendo suas próprias doenças, ou seja, assim como os outros seres vivos, a Terra é um organismo capaz de se autorregular. De acordo com esta

hipótese, os organismos bióticos controlam os organismos abióticos, de forma que a Terra se mantém em equilíbrio e em condições propícias de sustentar a vida. Sugere, também, que os seres vivos são capazes de modificar o ambiente em que vivem, tornando-o mais adequado para sua sobrevivência.

Dessa forma, a Terra seria um planeta cuja vida controlaria a manutenção da própria vida por meio de mecanismos de *feedback* e de interações diversas. A visão proposta pela “Hipótese Gaia” é importante porque traz uma perspectiva nova na maneira de entender o planeta e a vida, da qual se é parte integrante. Contudo, é preciso saber que as mais fortes objeções a esta Hipótese, atacam o fato de a Terra não poder se reproduzir e, se ela não se reproduz, não pode estar viva. Nesta discussão, seus autores defendem que “Gaia” pertenceria a uma categoria distinta de vida, a mesma a qual pertencem os recifes de coral e as colmeias, ou seja, sistemas auto-reguladores que sustentam vida, crescem e evoluem com ela.

Neste sentido, sob o ângulo de entendimento do planeta e a vida, destaca-se a importância da **Bioética (Bioethik)** proposto por Altner (1991), que evidencia que o homem não pode ficar no centro (antropocentrismo) das reflexões ecológicas, pois ele é parte do mundo com seus milhões de anos de evolução. Ademais, quando se tem o entendimento da visão “biocêntrica”³⁴ do mundo, compreende-se que a vida é um evento de processo no tempo, em que o homem emergiu e, que enquanto ser humano, permanece conectado com outras vidas, existindo uma co-responsabilidade, no sentido do “Com-o-ambiente” (Mitwelt).

Este sentido do “**Com-o-Ambiente**” (Mitwelt) é trazido por Meyer-Abich (1990) ao compreender a Natureza como: "o mundo verde [...] que se perdeu na janela ou não.", como "o todo, a ordem do universo", em que o homem tem natureza interior, no sentido de que pertence à natureza, e natureza exterior, no sentido do “com-o-mundo” (Mitwelt) naturalmente” (p. 50-51). Isto significa, como natureza interna do homem, que o físico, o psicológico, o social e a essência cultural do homem são constituidores da natureza interna do homem, e, como atributos da natureza externa do homem, a natureza pré-reflexiva no linguajar cotidiano em relação ao mundo que os rodeia, que consiste no espaço, atmosfera, litosfera, pedosfera, a hidrosfera e a biosfera. O homem é portanto, ao mesmo tempo, natureza e ser cultural, enquanto a "cultura é a contribuição humana para a história natural” (Ibid., p. 52).

Com isto, se pode fazer uma breve referência à abordagem **cultural-ecológica (Kulturökologie)** refletida por Gläser (1992, p. 61) quando concebe a cultura como um produto da evolução provocada por uma *natura naturans*, uma natureza auto-ativadora, em que a relação homem-natureza torna-se uma conquista cultural, "a natureza se torna uma tarefa da cultura" (Natur wird Aufgabe von Kultur).

Nestas considerações da natureza vista como uma parte da cultura e listada de acordo com a crise da natureza como a expressão de uma crise de cultura, percebe-se a natureza como um serviço de valor para as pessoas e seu futuro e aqui o valor intrínseco da natureza deve ser enfatizado. Para tanto, Immler (1990) e Meinberg (1995) apresentam uma imagem de homem, como **Homo Ökologicus** que, possui características, por um lado, como ser “co-existencial” e, por outro lado, identificado como "egoísta altruísta“ discutido como um possível futuro da humanidade.

³⁴ Na visão de mundo biocêntrica, o homem não está no centro, ele emergiu de uma história de vida e está em suas mãos como essa história de vida continua (Altner, 1991, p. 200).

Meinberg (1995, pp. 74-76) destaca ainda, a necessidade de desenvolver uma reverência à “biophilia” como o “amor da vida”, de cuidado e responsabilidade como elementos-chaves de uma moralidade “co-existencial” ampliada. Sendo a configuração deste “princípio” uma possibilidade de combater de forma eficaz a intenção de uso econômico da natureza, tanto em sua mentalidade saqueadora, quanto na sua cobiça observada pelo aumento do consumo muito acima das necessidades básicas. Aqui está incluída a definição consciente por renúncias e o ceder ao “valor” da vida em si mesmo, com os outros e de outras espécies.

Nisto, se nota que muitas vezes há uma discrepância entre o conhecimento ecológico do homem e seu comportamento humano nas ações com o “mundo real”, conforme destaca Heiland (1992):

“O mundo perceptivo de um indivíduo é a parte do ambiente percebido por ele, o “mundo real”, a parte em que atua através de sua ação. Ambos os mundos não são idênticos, mas as mudanças no “mundo real” têm efeitos no “mundo perceptivo”. Os problemas surgem quando um processo é atrasado no tempo, isto é, se as ações no “mundo real” não reagem de imediato para a percepção no “mundo perceptivo”, mas, situam-se com uma maior distância no tempo entre estes mundos. Este é o caso dos muitos problemas ambientais atuais” (p. 105).

Logo, apenas sobre o envolvimento emocional e a vontade de realmente se deixar perceber, é possível a combinação desses fatores. O homem ao se colocar como bem-aventurado sob o ponto de vista ecológico, como sendo o centro do mundo, não percebe que a natureza afeta todas as partes da sua existência.

Félix Guattari (1996), no desenvolvimento das **“Três Ecologias” (Drei Ökologie)**, também se afasta da separação cientificista dualística do humano (com sua cultura) e, não-humano (no sentido de natural), refletindo sobre o conceito da “Ecosofia” como um estudo de fenômenos complexos, incluindo o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana, estando estas intimamente interconectadas entre si. Este autor propõe uma “conscientização humana” e questiona que o capitalismo impulsiona parte dos “desequilíbrios ecológicos”, por conta do consumismo e do querer mais.

Dessa forma, Guattari (1996) destaca que é preciso pensar de maneira coerente frente a esse exacerbado comportamento social, face às mudanças no Planeta; é preciso buscar meios para que homem e natureza vivam em harmonia e equilíbrio, no sentido do subjetivismo com sua exterioridade, reforçar “corpo e mente” inseparável na luta em busca de soluções. Como uma forma de aprender a aprender “transversalmente”, porque a cultura e a natureza estão juntas, à proporção que se aprende a pensar sobre cultura e natureza sendo capazes de interpretar os problemas que as envolvem e, apontar soluções para melhores condições de vida das populações.

Maturana & Varela (2011) trazem ainda para a discussão o princípio da autopoiesis, ou seja, da capacidade dos organismos recriarem-se continuamente. Essa capacidade de autocriação é o núcleo biológico da dinâmica constitutiva dos seres vivos. Para os autores, os seres vivos recriam-se constantemente e aprendem em uma relação interativa com o meio. O “corpo biológico”, para Varela e Maturana, não se constitui exclusivamente de aparelhos, de sistemas, de músculos, de ossos e de pele, mas sim de uma unidade formada por aspectos biológicos, psicológicos, físicos, sociais e culturais. Os sistemas vivos são sistemas cognitivos e a vida é um processo de cognição. Dito isso, os autores sugerem que se deve superar a concepção fragmentada e mecanicista dos sistemas vivos, dando lugar à visão sistêmica cujos processos auto-organizativos interagem e cooperam.

Estes autores postulam que a cognição não é a representação de um mundo conhecido de antemão, mas, ao contrário, ela é a própria criação de um mundo. Um dado organismo, dentro do processo de vida, não cria o mundo, mas sim um mundo. Este mundo criado está sempre dependendo da estrutura do organismo. Como os seres de uma mesma espécie possuem estruturas semelhantes, terminam por criar mundos semelhantes. Assim, os seres humanos partilham um mundo abstrato de linguagem e de pensamento. Através deste mundo abstrato é criado um mundo coletivo, o “nosso mundo”. Como explicou Capra, “não há um território pré-dado do qual podemos fazer um mapa - a própria construção do mapa cria as características do território” (Capra, 2003, p. 213).

Com a intencionalidade de expor uma visualização abrangente destas “escolas ecológicas” e suas características principais, como uma forma didática de melhor compreender seus significados na visão holística, expõe-se a elaboração de um resumo apresentando estas compreensões (veja quadro 2).

Por fim, estas concepções em geral ecológicas, despertam para a emergência de uma prática de torná-la compreensível, mas também tangível de que tudo está interligado. Capra (2003) alerta que se estar numa «fila» alarmante de pergunta de vida fatal, isto significa que não se deve e nem se pode mais deixar de se perguntar, negar a ecologia nas áreas das ciências.

Se esta percepção ecológica e holística mais profunda torna-se parte da vivência e consciência cotidiana, pode se emergir um sistema de relacionamento transpessoal mais maduro, uma ética radicalmente nova. Pois, tudo na natureza se relaciona e, através da ecologia se concebe as identidades de todas as coisas, ou ao nível das partículas elementares e organismos, ou das galáxias, como ecologicamente interconectadas: todas as coisas são constituídas pelas suas relações com outras coisas.

Portanto, não se pode mais conceber que cientistas, engenheiros, advogados, políticos, pedagogos, enfim, o humano, comporte-se de forma inerte face à realidade da necessidade da repotencialização da energia vital. Se há, portanto, em todas as áreas do conhecimento uma necessidade de considerar este novo, vão além dos desafios sem precedentes: ameaças como mudanças climáticas, extinção de espécies, destruição de florestas e solos, acidificação dos oceanos, contaminação radioativa, dentre outros, culminando com o aumento dos conflitos sociais e culturais, isto é, de tão bloqueada e deformada, tem gerado cada vez mais doenças intrínsecas à civilização.

Quadro 2. Síntese das “escolas ecológicas” na visão holística (Elaborado pela autora).

Assunto	Principais Autores	Características Centrais
Ecologia Profunda e Ecopsicologia (Ecosofia)	Naes (1989) e Roszak (1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Toda a "natureza" está no centro - Trata da perda de equilíbrio entre os seres humanos e a natureza inanimada - Ecologia Profunda manifesta-se como um novo equilíbrio e uma harmonia entre os indivíduos, as comunidades e toda a natureza. - A “Ecologia profunda” leva diretamente a uma “Ecopsicologia” que explica o dilema ambiental, ligando o estado mental "confuso" da humanidade com a incapacidade de ação ambiental concreta.
Hipótese de Gaia (Geofisiologia)	Lovelock (1992) e Margulis (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - O mundo como Planeta está no Centro - Trata sobre a “Doença do Planeta”. - Gaia é um sistema no qual toda a vida e todo o seu meio ambiente estão um ao outro estreitamente acoplados para formar uma autorregulação.
Bioética (Biocentrismo)	Altner (1991) e Schweitzer (1991)	<ul style="list-style-type: none"> - A natureza animada está no centro - A bioética é a ética da co-criatividade no sentido de uma reverência geral e interminável para a vida.
Do “Meio Ambiente” para o „Com-o-Ambiente“ (Ética)	Meyer-Abich (1990 e 1997)	<ul style="list-style-type: none"> - A Ética é o ponto de referência. - O conceito de “Com-o-Ambiente” não é um termo científico, mas, ético. - A ação co-ambiental significa uma ação moralmente correta em direção à natureza.
Ecologia Cultural	Gläser (1992)	<ul style="list-style-type: none"> - A cultura faz parte da natureza e a natureza é uma construção cultural. - Então, a "crise natural" desenha-se como uma "crise cultural". - A fim de preservar a utilidade da natureza como serviço ao homem e ao seu futuro, o valor intrínseco da natureza deve ser enfatizado.
Co-existência (<i>Homo Ökologikus</i> - visão de “novo” antropocentrismo)	Immler (1990) und Meinberg (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Aponta para o desequilíbrio entre o mundo interior e exterior ao homem e o Ambiente - <i>Homo Ökologikus</i> possui uma dupla semelhança, é natureza e cultura, e "a natureza e a cultura se pertencem irrevogavelmente" - O homem dirige a evolução como um "altruísta egoísta": uma visão de <i>Homo Ökologikus</i> como essência coexistencial de um lado e como "egoísta altruísta" de outro.
Três ecologias: Ecologia Ambiental, Social e Mental (Ecosofia)	Guattari (1996)	<ul style="list-style-type: none"> - Aborda o sistema de valor unidimensional do homem ocidental - Destaca que não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural, reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais.
Princípio da Autopoiese	Maturana e Varela (2011)	<ul style="list-style-type: none"> - A autopoiese revela uma autonomia biológica na qual as células parecem “saber” como se comportar no tempo e no espaço, de modo a gerar os diversos órgãos e desenvolver as funções vitais, permitindo se organizarem, sendo então, uma das características essenciais da vida.

2.1.2 Base Filosófica e Fenomenológica da compreensão do “Leib” e das relações entre o “Leib” e a Natureza

Como ponto de partida é fundamental esclarecer a configuração de que o “Leib” neste estudo, em termos fenomenológico e filosófico, é entendido como relacionamento. E relacionamento é um aspecto fundamental no pensamento ecológico, face às mudanças de visão de mundo, de uma relação “mecanicista” para uma relação “holística, integral/ecológica”, ou seja, de um ponto de vista antropocêntrico, para um (bio) ecocêntrico. Neste sentido, “Leib” é defendido como uma dimensão ecológica emocional, sensitiva, perceptiva e sensorial humana, que faz parte do todo no “todo ecológico”, identificando-o, portanto, como ponte indissociável para o relacionamento entre o homem e a natureza.

Compreender o “Leib” com este sentido, perpassa pela fundamentação da visão da teoria fenomenológica do Leib (Leibphänomenologie) como “mediador para o mundo” (Mittler zur Welt), refletidas especialmente por Merleau-Ponty (1999), bem como, a tentativa de complementar esta discussão com o entendimento da teoria filosófica-estética das relações entre “Leib” e Natureza (ver Böhme, 1989, 1992, 2003).

Assim, apresentam-se estas teorias, de uma maneira geral, preservando suas diferenças e, refletindo suas semelhanças, à luz das discussões científicas e pedagógicas, como base importantíssima na defesa das relações teóricas existentes entre Ecologia, “Leib” e Movimento, que são os “elos-indissociáveis” do posicionamento teórico-pedagógico deste estudo.

“Leib” como “Mittler zur Welt” na visão do “Leibphänomenologie”

O “Leib” enquanto ser próprio de si, é um órgão de percepção contínuo e necessário e, portanto, uma “ferramenta básica” (Grundwerkzeug) fenomenológica. De acordo com o paradigma fenomenológico, os seres podem chegar ao conhecimento (por exemplo: sensual-estético) com a ajuda de seu “Leib”. Desta forma, é possível um nível especial de conhecimento e “ein Bildung durch den Körper möglich” (veja Franke & Bannmüller, 2003, p. 35)³⁵. Isso aponta para a relevância dos impulsos que a fenomenologia pode providenciar para a compreensão do “Leib” em geral, e mais especificamente para a compreensão do Movimento Humano.

A fenomenologia em relação ao homem distingue entre “Corpo” (Körper) e “Leib”. Em particular, Merleau-Ponty (1999, p.182) resolve o fenômeno de um corpo anatômico-objetivo a partir da idéia do “Leib” subjetivamente percebido e sensível, como o centro do significado do vivido. Para este autor o “Corpo” se descreve à partir de uma perspectiva objetiva, como uma existência física, o qual pertence em sua condição material e realidade física ao mundo material e, ao mesmo tempo, faz-se representar como a realidade material do homem. Por outro lado, o conceito do “Leib” enfatiza o modo subjetivo do indivíduo de vivenciar e experimentar como um “Aspekt, der in allen unseren Aktivitäten ständig mit anwesend ist” (ver Prohl, 2010, p. 226; também Trebels, 1992, p. 27 e; Funke-Wieneke, 2004, p.69)³⁶. Esta presença eterna do “Leib” também é chamada de “Einleibung der Welt”³⁷.

Merleau-Ponty (1999) em oposição ao sentido do corpo como corpo dualista, afasta-se da forma de que este tem sido tratado e fornece o “Leib” ao centro de sua perspectiva:

³⁵ Tradução própria: “possibilidade da Formação pelo Corpo”.

³⁶ Tradução própria: “aspecto que está constantemente presente em todas as nossas atividades”.

³⁷ Tradução própria “incorporação do mundo”.

“Mein Körper als Leib ist nicht ein Ding neben anderen Dingen, die objektiv im Raum und in der Zeit vorkommen. Seine „Räumlichkeit“ ist keine Positionsräumlichkeit, wie die der Dinge, sondern Situationsräumlichkeit. Das bedeutet, mein Körper als Leib ist die Bereitstellung für bestimmte wirkliche oder mögliche Aufgaben. Er ist auf eine Aufgabe hin polarisiert. Er ist intentional und damit offen-zur-Welt“ (167p).³⁸

Assim, “Leib” para Merleau-Ponty (1999) é o ponto de referência central da existência humana. Pelo “Leib” se revela às coisas com seu próprio significado, à medida que “ich bin in meinem Leib, oder vielmehr ich bin mein Leib.” (p.180)³⁹. Com isto, este autor não se esquece de enfatizar a ambigüidade do “Leib: Ich bin mein Leib, aber gleichzeitig ist mein Leib Körper als Gegebenheit, wie die anderen Körper der Welt auch. Dadurch gehöre ich zur Welt, so wie mein Körper zu mir gehört“ (Ibid, p. 181).⁴⁰ Consequentemente, torna-se um sujeito „indem ich sie vollziehe, und in dem Maße, in dem ich selbst dieser einer Welt sich zuwendende Leib bin“. (Ibidem., p. 99).

Merleau-Ponty (1999) enfatiza neste sentido que, a relação com o mundo não é apenas consciência de algo, mas essa consciência só é possível pelo fato de que o “Leib” está incorporado ao mundo, mantém constantemente contato, sensações com o mundo, isto é, “Bewusstsein ist Sein beim Ding durch das Mittel des Leibes” (p.168)⁴¹. Ao fazê-lo, a pessoa assume a experiência tátil dupla ou “Doppelerfahrung des gleichzeitigen Spürens und Fühlens, die bei der Selbstberührung auftritt” (Funke-Wieneke, 2004, p. 219)⁴², havendo uma existência dupla do homem como Corpo e como “Leib”, como esclarece Merleau-Ponty (1999):

„Der Leib ist gleichsam ein natürliches Ich und selbst das Subjekt der Wahrnehmung. Er ist die Bedingung der Möglichkeit des Wahrnehmens. (...) Denn der Leib ist schlechthin unser Gesichtspunkt zur Welt (...), den wir faktisch nie je zu verlassen vermögen (...) ohne den wir, nicht mehr weltzugehörig, überhaupt nichts zu sehen vermöchten“ (p. 243).⁴³

Tamboer (1979, p. 17, citando Gordijn, 1975, p. 16) também considera a existência corporal de duas maneiras, a saber:

- (1) como um “Leib” subjetivo que significa um modo de existência, do “eu sou”, do qual ele também fala como “intentionaler Leiblichkeit”; e
- (2) como um “Leib” objetivado, no sentido do “objektivierter Körper, als»Ding«, das ich haben kann”⁴⁴. Nisso, a corporalidade é essencial para o homem enquanto “Leib” e o distingue de outros seres vivos neste modo de ser.

³⁸ Tradução própria: “Meu corpo como “Leib” não é uma coisa entre outras coisas que ocorrem objetivamente no espaço e no tempo. Seu “espaço” não é um espaço de posição, como de coisas, mas, a situação do espaço. Isto significa meu corpo como Leib é que disponibiliza determinadas tarefas reais e possíveis. É polarizado na direção de uma tarefa. É intencional e, portanto, abre-se ao mundo”.

³⁹ Tradução própria: “Eu sou no meu “Leib”, ou mais ainda; eu sou meu “Leib”.

⁴⁰ Tradução própria: “Eu sou o meu Leib, mas, ao mesmo tempo é meu “Leib”, “Corpo” como um dado, como também os outros corpos do mundo. Como resultado, eu pertencço ao mundo, assim como meu corpo me pertence”.

⁴¹ Tradução própria: “A consciência é Ser na coisa através da mediação do Leib”.

⁴² Tradução própria: “Experiência dupla de Perceber e Sentir simultaneamente que ocorre durante o auto-toque”

⁴³ Tradução própria: “O “Leib” é ao mesmo tempo um “Eu” natural e, o sujeito da percepção. Ele é a condição da possibilidade de perceber. (...) Porque o “Leib” é por excelência nosso ponto de vista para o mundo (...), o que de fato nunca somos capazes de deixar (...) sem o qual nós não mais pertencemos ao mundo, não se consegue ver mais nada ”.

⁴⁴ Tradução própria: “Corpo objetivado, como uma »coisa« que eu posso ter”

O “Leib”, portanto, funciona de várias maneiras como um “mediador para o mundo” (Mittler zur Welt) e, para enfatizar esta característica do “Leib”, são apontadas quatro “funções intermediárias do Leib” (Mittlerfunktionen des Leibes), que são:

- (1) Sensorial-Estético, no sentido pré-reflexivo do campo do mundo vivido;
- (2) Ponto de referência e perspectiva para a constituição das experiências espaciais, temporais, de movimento e, da forma (cultural) do movimento em influência recíproca;
- (3) Mediador das vivências e do relacionamento para o vínculo entre o homem e mundo, a exemplo pela “corporalidade do Se-Movimentar” (leiblichem Sich-Bewegen) e, por meio da linguagem;
- (4) Isto significa ser os meios conscientes e inconscientes de comunicação e fenômeno expressivo na função simbólica.

Prohl (2010, p. 221-240), traz três características típicas da fenomenologia com vista para uma renomeação do Leib, entendendo-o como existência corporal humana que possui o ato biológico do “Se-Movimentar” como assuntos centrais de uma orientação pedagógica. Abaixo serão sintetizadas três características como forma de melhor apresentar este entendimento em diferentes visões para o debate, que são: (1) A relacionalidade do Leib; (2) A centralização do Leib e, (3) a intencionalidade do Leib.

1. Pressupostos fenomenológicos da Relacionalidade do Leib

Tomando por base o pensar de Merleau-Ponty (1999) sobre o Leib como um “Verankerung des Subjekts in der Welt” (ancoragem do sujeito no mundo), Prohl (2010) concebe o sentido relacional do Leib como:

„Ohne den Leib gäbe es weder ein Ich noch eine Welt. Anders als der anatomische, physiologisch und physikalisch beschreibbare Begriffe Körper “ist der Leib“ also keine Unterabteilung der menschlichen Person, sondern ein Aspekt, der in allen unseren Aktivitäten ständig mit anwesend ist“ (p. 226).⁴⁵

Em que se pode pensar por exemplo, o falar, dançar, remar, como características marcantes desta relacionalidade suposta do “Leib com-o-mundo”.

2. Pressupostos fenomenológicos da Centralização do Leib

Neste pressuposto Prohl (2010) fixa sua reflexão na suposição da segunda característica fenomenológica do termo Leib sob o enfoque antropológico, como tendo o Leib um duplo caráter: o do “Leib-Sein und Körper-Haben”, isto é, se é “Leib-Sein” (Ser “Leib”), enquanto existência corpórea e se tem um corpo (Körper-Haben), sendo estes concebidos como uma interação dinâmica centrado no “Eu” (ego) e centrado no mundo. Em suma, se quer dizer que: “Das leibliche Verhältnis zur Welt ist ein spannungsvoller, veränderlicher, vor allem aber sinnorientierter Prozeß”⁴⁶ (ibid, p.227). Exemplo: a dor, mas também, os sentidos envolvidos nas “experiências corporais” como centralização corporal intencional.

3. Pressupostos fenomenológico da Intencionalidade do Leib

Nesta terceira e última característica Prohl (2010) destaca a intencionalidade que contém em si as duas características anteriormente citadas, onde se define a orientação básica da existência

⁴⁵ Tradução própria: “Sem o *Leib* não haveria nem um “Eu” e nem um mundo. Ao contrário das descrições anatômicas, fisiológicas e físicas sobre o termo “Corpo”, o *Leib* não é nenhuma forma de subdivisão da pessoa humana, mas um aspecto que está presente constantemente em todas as atividades constantemente”.

⁴⁶ Tradução própria: “O relacionamento corporal para com o mundo é um momento cheio de tensão, de mudanças (cheio de emoção, suspense...), mas sobretudo, um processo de orientação dos sentidos significativos.

corpórea, no sentido de se relacionar, ser e ao mesmo tempo estar com-o-mundo, conhecê-lo e compreendê-lo.

Esta intencionalidade possui o seguinte significado: “Der Intentionalität steht in Einklang mit dem normativen Menschenbild des “homo mundanus”, das davon ausgeht, dass der Mensch der Welt offen, frei und sinnhaft begegnet.⁴⁷” (Ibidem, p. 228). Complementada com Merleau-Ponty (1999, p. 170) quando diz que “dass der Mensch seine Wahrnehmungen nicht bewusst hervorbringt, sondern auf die «Vorarbeit des Leibes» angewiesen ist”.⁴⁸

Um exemplo que se pode refletir sobre a junção destas pressuposições do “Leib” (relacionamento, centralização e intencionalidade) é no comportamento de um bebê com-o-mundo, especialmente observada na sua ligação com as pessoas em seu mundo mais próximo (o familiar, por exemplo), ao se perceber, pelo seu ato sensitivo, suas necessidades básicas, isto é, pela sua expressão corporal não verbal, representadas pelo seu “Se-Movimentar” em cada pequeno gesto. Por este comportamento é possível interpretar e compreender alguns indicativos de sua necessidade em diferentes situações cotidianas, que revelam uma comunicação intensiva, mas “sem palavras”.

Merleau-Ponty (1999) com o conceito de *connaturalité* fortalece a comunhão dos seres humanos com a Natureza, interpretada tanto como contexto quanto fim em si mesma. Acentua o caráter relacional da existência humana, não fazendo referência apenas à concepção de que o ser humano é um sujeito que se movimenta, enquanto pertencente ao mundo, mas também, ao papel dos sentidos humanos no ato de “Se-Movimentar”, como “algo” somente descoberto nas estruturas relacionais. Reconhece neste sentido, que a relação da natureza com o ser humano é recíproca e de co-pertença, sendo uma relação dinâmica, na qual a própria natureza é capaz de esclarecer sobre a relação humana consigo mesmo e, com os outros seres, sem portanto, ter sentido um tratamento por parte do homem como “Ser superior” sustentada pela visão antropocêntrica do mundo.

De acordo com Seewald et al. (1998, p. 149), essa compreensão de relação recíproca com a vida como entendimento da Natureza, ou seja, da interpretação do “Leib” humano como sendo parte da Natureza, não é novo, a exemplo, o pensar sobre a “Ecologia do Leib” (Leibökologie) que é ainda um termo não amplamente utilizado nas ciências humanas. Nas Ciências do Esporte se pode lê-lo na publicação de Klaus Moegling (1999) que o significa como sendo um: “tiefen Achtung vor den natürlichen Regungen und Rhythmen der menschlichen Körperlichkeit”⁴⁹ (p. 86).

Großing (2001, in Moegling), ainda considera que a adoção dos “natürlichen Regungen und Rhythmen” (“impulsos e ritmos naturais”) necessita em uma situação profundamente cultural e socialmente determinada, ser mais intensivamente refletida como a natureza do “leiblichkeit” do homem. Por isto, destaca ser melhor encaixar este sentido ecológico do termo “Leib”, mantendo por base os trabalhos escritos por Funke-Wieneke (1983,1995,2004,2007), cujas observações sobre a experiência do corpo (ver Cap. 3) como assunto e tematização do “leiblichkeit” são em grande parte consistentes enquanto conceito de mediação que explicitamente revela a compreensão do termo “ecológico”.

⁴⁷ Tradução própria: “A intencionalidade é consistente com a imagem normativa do homem como “*homo mundanus*” que assume que os seres humanos se encontram abertamente, livremente e significativamente com o mundo”.

⁴⁸ Tradução própria: “que o homem não produz suas percepções conscientemente, mas, tem que contar com o “trabalho preparatório do Leib”.

⁴⁹ Tradução própria: “profundo respeito pelos impulsos naturais e ritmos da corporeidade humana”

Contudo, esta interpretação estava sempre entendida como se fosse a “coisa”, o objeto (material) ou ainda dividido, talvez porque a acessibilidade da natureza haver sido sempre tratada na ciência como um instrumento com as funções correspondentes descritas, para o qual o termo “corpo” poderia provavelmente ser mais adequado. Mas afinal, o que se pode entender por Natureza na perspectiva holística das relações humanas-ecológicas? É o que se propõe na reflexão a seguir .

As relações entre “Leib” e Natureza na visão “Ökologische Naturästhetik”.

A ciência, a filosofia e o senso comum tentam dar conta do conceito de Natureza, contudo, a discussão sobre o que é natural, perdura mais de 2000 anos sem uma definição sobre uma “verdade” quanto à pergunta: O que é Natureza? Por isto, se entende ser apropriado neste estudo, explicar primeiramente o seu significado, ou melhor, o “sentido” de como se quer compreendê-la, tomando por base as teorias filosóficas sob um enfoque estético-educativo de tratá-la em relações com o “Leib”, como base teórica importantíssima no desenvolvimento de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento”.

Primeiramente se delineia de forma breve a perspectiva histórica das reflexões sobre a Natureza, elaborando-a nas concepções das vertentes das ciências naturais em contraposição ao pensamento sobre a Natureza na vertente filosófica natural. Em seguida, apresenta-se a base teórica da ligação íntima da Natureza com o Homem, na perspectiva da compreensão do Ser “Leib” e Natureza. Este tema será discutido no campo da Filosofia Natural, tomando por base as reflexões de Böhme (1989, 1992, 2003) quando em sua “Estética da Natureza Ecológica” (Ökologische Naturästhetik) interpreta a tríade “Natur-Leib-Mensch” (Natureza-“Leib”-Homem) como uma concepção que ao mesmo tempo trata do “Conhecimento da Natureza” (Naturerkenntnis) e do “Ser-Natureza” (Natursein), relacionando a “Filosofia Natural” (Naturphilosophie) como também sendo uma “Filosofia do Leib” (Leibphilosophie).

Isto posto, é importante saber que o termo tradicional de Natureza tem perdido os seus contornos, mas, de alguma forma tem se voltado a um conceito do todo usado no período dos pré-socráticos, em 5.Jhr.v.Chr: por exemplo, Thales, Heráclito, Demócrito e outros. Sabe-se que os primórdios da Filosofia Natural se originou na Grécia antiga. Os pré-socráticos procurando, constituição e declaração de princípios de mudança do mundo fenomênico, na maioria dos casos adotaram princípios substantivos uniformes que formaram uma origem comum (arché). Thales tratou sobre a água; Anaxímenes o ar, Empédocles os quatro elementos. Leucipo e Demócrito postularam as partículas menores: os átomos. Anaximandro falou de um Apeiron (indefinido), que é trazer qualquer incêndio ou éter em combinação. E, principalmente, Aristóteles, que escrevera um ensaio chamado “Sobre a Natureza” (*peri phýseōs*).

Na Filosofia Natural Chinesa, na época dos estados combatentes, estes pronunciavam os cinco elementos, água, fogo, madeira, metal e terra, como conceitos básicos da cosmologia chinesa. Já nas ciências naturais se apresenta um conceito linear da Natureza, referenciando objetos na natureza, como por exemplo, pedras, animais e plantas, ou, como eventos da natureza, o vento, a chuva, o terremoto. A partir daí, faz-se uma distinção entre a natureza inanimada e a natureza do mundo vivo.

No sentido teológico, Natureza significa a criação. E, no tratamento da Ecologia Humana é

“die Gesamtheit der (bekannten oder noch unbekannten) anorganischen und organischen (pflanzlichen, tierischen und menschlichen Gegebenheiten), die entweder ohne Einwirkung des Menschen und außerhalb des menschlichen Bewußtseins bestehen oder die durch menschliche Einwirkung teilweise (heute großteil) verändert sind, aber deren vom Menschen unabhängige

As ciências naturais abordam a Natureza na perspectiva antropocêntrica como um objeto exposto diante do humano, guiando-se por uma visão cartesiana de mundo, em que a natureza inanimada consiste em todas as coisas que não foram criadas pelo homem e os define como não vivos, por exemplo: as Estrelas, o Planeta, a Lua, os meteoritos e asteróides, as pedras, a água, o ar, os metais, a Biota. E o mundo vivo, consiste em todos os seres vivos na Terra, como as plantas, os animais, os cogumelos, os protozoários e as bactérias. De acordo com esta divisão, classifica-se a natureza em: reino animal e reino vegetal, além de outros grupos adicionados, por não poderem ser exclusivos nem do reino animal e nem do reino vegetal, citando-se como exemplos os fungos.

Neste pensar cartesiano, as análises sobre a Natureza, separando-a, fragmentando-a, classificando-a sem valorizar a sua complexidade, que ora a trata como não sendo parte do homem, ora como aquilo que não foi criado pelo homem. Acaba por criar, em razão disto, os “opostos” da Natureza, entendendo-se como tais: Natureza *versus* Cultura, Natureza *versus* Tecnologia, Natureza *versus* Civilização, Natureza *versus* Corpo Humano, dentre outros. (veja Böhme, 1989, pp.84-87)

Em contraposição, especialmente sob o ponto de vista da Filosofia Natural Europeia, a Natureza é concebida como um todo. A Filosofia Natural tenta caracterizá-la, explicá-la e interpretá-la, além de lidar com as possibilidades do ponto de vista da Natureza Científica e do mundo de vida de hoje, buscando suas interdependências. Para tanto, organiza-se tradicionalmente como assunto em três campos de tarefa que são as decisões teóricas, práticas e estéticas. Com isto fazem reflexão sobre visões da natureza, onde a natureza não é uma estrutura de causa-efeito, mas um “objeto” estético, ético e simbólico.

É assim que a determinação da “Natureza do homem” se torna assunto da filosofia antropológica, que aborda, especialmente, os fundamentos da natureza humana para a Ética, sendo que tudo pode ser entendido como pertencente ao ramo da Filosofia Natural.

O termo alemão “Philosophie der Natur” (Filosofia da Natureza) surge no século XVIII e, é uma tradução do termo latino antigo *philosophia naturalis*, que tem sido tradicionalmente utilizada para o estudo das coisas sensíveis. Na língua alemã, o termo tem auxiliado, por exemplo, as especulações antropológicas e fenomenológicas sobre a relação entre o homem e a natureza em geral.

Desde o período pré-socrático, a filosofia já questionava o afastamento do homem da natureza e a consequente desarmonia que isto lhe ocasiona, e com isto, consequentemente o através das várias correntes filosóficas têm sido intimado a promover o seu retorno à natureza, como Rousseau (1762/1999) ressalta, da qual jamais deveria ter se afastado, sendo a causa da qual lhe advém a totalidade dos “males”.

Pensar estes “males”, do pensamento de Rousseau (1712-1778) é, em geral, elaborar uma argumentação de que a civilização e a sociedade corrompem o homem e que, portanto, é necessário recorrer ao sentimento, a uma forma simples, uniforme e solitária de viver. Mas, é

⁵⁰ Tradução própria: “totalidade (conhecida ou desconhecida) inorgânico e orgânico (plantas, animais e as condições humanas), que consiste em um ou em outro, a influência do homem e fora da mente humana ou, que pela atividade humana »parcialmente« são alterados, mas que independente do homem, as suas propriedades, características e eficácia são em maior medida preservadas”.

necessário que este homem perceba que ele mesmo é o causador de seus males, e para evitá-los, precisa voltar à natureza que é boa.

Seguindo com este pensar, Rousseau (1762/1999) esclarece em geral em sua obra que, a sociedade impõe ao homem uma forma artificial de comportamento que o leva a ignorar as necessidades naturais e os deveres humanos, tornando-o vaidoso e orgulhoso. O homem primitivo, entretanto, por viver de acordo com suas necessidades mais legítimas, é mais feliz. Ele é autosuficiente e satisfaz suas necessidades sem grandes sacrifícios, daí não sente grandes angústias; através do sentimento inato da piedade ele evita fazer o mal desnecessariamente aos demais.

Schelling (1775-1854) procura restituir uma espécie de unidade entre o homem e a Natureza considerando-a como um organismo, condicionado pela unidade sujeito-objeto. Pensa a Natureza confiada à percepção do homem, como se tudo nascesse neste, onde se é pai de uma natureza de que se é filho. É no homem que as coisas se tornam por si mesmas conscientes; mas, a relação é recíproca: o homem é o vir a ser consciente das coisas. Apresenta o aparecimento do homem como uma espécie de recriação do mundo, como o advento de uma abertura. A natureza, por essa abertura, quando chega a criar o homem, vê-se ultrapassada em algo novo. Mas o inverso é igualmente verdadeiro. Não só a natureza dever tornar-se visão, mas é preciso que o homem se torne Natureza.

Bergson (1859-1941) aproxima-se ao pensamento de Schelling, na idéia de uma unidade como algo que é óbvio e primordial. Bergson admite na origem uma unidade das espécies, uma unidade do vegetal e do animal; unidade nativa, primordial. Uma paisagem está ali antes do homem e toda a concepção realista se constrói por empréstimo à coisa percebida, ao universo da percepção. O organismo nunca é idêntico ao seu passado, mas nunca está separado dele: ele se continua. E quanto ao homem, não se pode dizer que ele seja a meta e o termo da evolução, nem que esteja 'pré-formado no movimento evolutivo'; ele é o resultado de uma luta contingente que essa espécie sustentou com as outras espécies. Se o homem pode ser considerado um sucesso, é porque tem em si o não acabado e porque traz em si o elemento da criação. A vida é o esforço da consciência para se reencontrar na matéria.

A Natureza por Whitehead (1861-1947) vai ser concebida como um desdobramento espaço-temporal que nos convida a conceber relações não seriais entre o espaço e o tempo. Existe uma espécie de reciprocidade entre a natureza e o "eu" enquanto ser senciente. Este autor concebe que Nisto o homem é uma parte da natureza e funciona como qualquer evento da natureza, destaca Merleau-Ponty (2000) refletindo este autor, acentuando que:

"Sou, por meu corpo, parte da natureza, e as partes da natureza admitem entre elas relações do mesmo tipo que as de meu corpo com a natureza (...). O que percebo é, ao mesmo tempo, para mim e nas coisas. A percepção se faz a partir do interior da natureza. 'Não existe um meio de deter a natureza a fim de olhá-la.' Ela é sempre nova a cada percepção, mas nunca é sem passado" (p.192).

A partir de meados do século XIX, ao contrário do idealismo alemão e com ascensão do materialismo com Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), permite-se a dispensabilidade de uma filosofia da natureza, sendo tratada cada vez mais como categoria da física e química, que conseqüentemente, resulta sua incorporação na teoria da Evolução.

Em Husserl (1859-1938) vê-se um desejo em compreender aquilo que antecede a ciência e a filosofia - o “mundo antes de toda tese” é o mundo percebido. Têm-se assim a ideia de Natureza como esfera das coisas puras, é a ideia do real, do “em-si”, essa natureza contém tudo, ela estende-se por si mesmo, sem limite. É isso que ele chama de universo. Não há corte decisivo entre pedra e o animal, entre o animal e o homem. A terra é “o solo da experiência”. Tudo o que se passa não se explica pela interioridade, nem pela exterioridade, mas por um acaso, que é a concordância entre esses dois dados assegurada pela Natureza.

Leser (1997) descreve o conceito de natureza em sua origem como um conceito total. O termo natureza de todas as coisas que compõem o mundo foi resumido. A natureza não é universal e portanto não descreve uma interpretação como tema livre. Ela inclui um grande número de objetos em conjunto, tornando-se difícil extrair o universal. Esta característica se pode observar nas descrições que enfatizam a natureza da cidade, em que é completamente entendida outra coisa, em relação à natureza na paisagem. A natureza é percebida individualmente em termos substantivos, como associada à saúde, solidão, originalidade, pureza, vida, paz, dentre outros valores.

Nesta breve constelação histórica é notório o compromisso da filosofia em alcançar e formalizar um pensamento sobre o que é Natureza, aliás o pensamento filosófico jamais deixou de se preocupar com as questões do homem em relação a sua permanência no cosmos. Natureza inclui todos os fenômenos de vida humana e não-humanos (pessoas e seres que vivem inanimados e animados), incluindo espaços projetados pelo homem.

Em geral, a filosofia natural no século XX tem passado por uma evolução epistemológica, sendo fortemente influenciada pela filosofia da ciência, filosofia da vida ou filosofia orgânica e pela ética ambiental. Nesta “evolução epistemológica” a Natureza tem retornado como tema, porque está em falta, ou, por ter se tornado rara. Um exemplo é que a ruptura do homem para com a Natureza e a destruição do meio ambiente, tem demonstrado paradoxalmente ao humano, o quanto ele é também Natureza. A partir desta visão problemática tem surgido um aumento das discussões científicas, especialmente no campo ético e social, sobre as consequências da reprodução técnica da Natureza com base na filosofia da natureza.

A filosofia da natureza tem contraposto não só o assunto da natureza, mas especialmente, a relação do homem com a natureza. E a questão básica da filosofia da natureza: “o que é a natureza” tem sido tratada neste processo de “evolução epistemológica” a partir da dialética do “pertencer e não-pertencer do homem” com a natureza. Neste sentido, desenvolve-se uma filosofia que pensa, investiga, e substancia suas reflexões na visão do todo e na sua essência.

Böhme (1992) reflete a questão da separação da filosofia e da ciência com o argumento de que as ciências naturais, isolada, não é capaz de compreender e explicar a complexidade do conceito de Natureza, e destaca que:

„naturwissenschaft redet nicht von Natur, sondern von Massen, von Feldern, von Organismen, von ihrem raumzeitlichen Zusammenhang und ihrer Entwicklung (...) also von Gegenständen oder Bereichen der Natur, sie beschäftigt sich mit Analyse und Synthese von Eiweißmolekülen,

mit der Frage, was bei der Kollision bestimmter Elementarteilchen geschieht, sie formuliert Hypothesen und führt Experimente durch“ (p. 35).⁵¹

Esclarece Böhme (1992) que as Ciências Naturais estudam a Natureza em lados opostos, ou ainda, como objeto estático, ou simplesmente como área sem relações, realizando muitas vezes suas hipóteses e experimentos com métodos analíticos que em suma, intervêm nos experimentos direcionados ao material genético dos seres vivos, influenciando sua evolução ou, “jogando” com sua própria evolução, tudo sob o pretexto da liberdade das Ciências e do testemunho de um ethos científico.

Assim, as Ciências Naturais e a Filosofia da Natureza têm se apresentado com duas abordagens diferentes para a compreensão do termo “Natureza”. A Filosofia Natural examina a relação do homem com a natureza e reflete sobre a “natureza da natureza” em relações amplas e a Ciência Natural é uma produção coletiva de “conhecimentos” no campo das “coisas” que interpreta como naturais. Ambas têm seu valor e suas principais diferenças estão resumidamente expostas no quadro 3.

Quadro 3. *Assimetrias entre as Ciências Naturais e a Filosofia Natural (adaptado de Seewald et al., 1989, p. 147).*

Ciência Natural	Filosofia Natural
1) Na pesquisa se trata da separação da ciência e da pessoa.	1) Filosofia é sempre também a filosofia da pessoa.
2) Os Objetos de Conhecimentos, são: a explicação, objetos e áreas de natureza e a revelação da vida.	2) Objeto de conhecimento é o fenômeno natural e o fenômeno da vida;
3) A ciência natural é o estudo de objetos e processos naturais.	3) Filosofia Natural é a ciência da interpretação da natureza e a filosofia da relação do homem com a natureza.

Importante nas reflexões sobre estas principais diferenças é que a filosofia da natureza não deve cometer o erro de se comparar e orientar na ciência natural, porque: A filosofia da natureza não pode ser ciência natural avançada, e, a ciência natural não é suscetível de produzir imagens do mundo. Filosofia natural tem sempre se aplicado (iniciado), onde as ciências naturais se suspendeu (acabou), ou seja, sobre as questões da vida, questões estruturais (problemas de morfogênese) e questões sobre a evolução, ou melhor, sobre as questões do “Leben, Geist und Gesellschaft” (ver a exemplo desta discussão Capra, 2015, pp.17-100).

Assim, as diferenças entre as ciências naturais e filosofia natural como tipos de conhecimento, encontram-se em outras referências relativas ao conhecimento e à pessoa. A ciência pode separar o conhecimento e pessoa, pois a aquisição do conhecimento científico divulgado é independente do desenvolvimento da pessoa, não é mais o produto de um indivíduo, é a produção de conhecimento coletivo, onde o indivíduo meramente dá uma contribuição. Neste cenário, a Filosofia da Natureza tem tratado o assunto da natureza, mas especificamente quanto à relação do homem com a

⁵¹ Tradução própria: “As ciências naturais não falam da Natureza; mas de massas, de campos, de organismos, do espaço-temporal e do seu desenvolvimento (...) trata da análise e síntese de moléculas de proteínas, a questão do que ocorre quando certas partículas elementares colidem, formulam hipóteses e realizam experiências”.

natureza, como questão básica a ser desenvolvida a partir da dialética do pertencer e não-pertencer do homem com a natureza.

Böhme (1992) observa, neste contexto que decididamente, não pode haver separação ou diferenciação de humano e sobrenatural, por exemplo, a diferenciação entre Natureza *versus* Espírito do paradigma do dualismo de Descartes-Newtoniano. Assim tenta oportunizar reflexões acerca de que a “Natur überhaupt nicht mehr das Gegebene, Natur ist das im Prinzip durch Herstellung Mögliche” (Böhme, 1992, p. 115)⁵².

Com este sentido, pode-se conectar o pensar sobre a Natureza, na ótica de Immler (1990), quando diz que:

„Alles wäre einfach, wenn wir wüßten, was Natur ist. Aber wir wissen es nicht und werden es nie vollständig wissen, weil wir weder ihr Schöpfer noch eins mit ihr sind. Aber wir sind Teil von ihr, sind aus ihr hervorgegangen eingebunden sind, müssen wir sie verstehen, wenn wir uns verstehen wollen. Unsere Praxis ist der unendliche Versuch, Natur zu erkennen, um zu überleben, und unseres möglichen Scheiterns bewußt zu sein“ (p. 9).⁵³

Da mesma maneira, o físico Fritjof Capra (1985), tem mostrado há décadas a importância de não se guiar pela separação e diferenciação pressupostas nas Ciências Naturais sobre a temática do Homem e Natureza. Para tanto, faz referência em seu trabalho a muitos cientistas naturais das áreas de Química, Física e Biologia, que têm contribuído com sua apreciação crítica, de que a natureza foi e, ainda hoje é entendida como um fenômeno em oposição. Ao lado deste entendimento surge a hipótese, de que também a relação entre o Homem e a Natureza evoluiu como um par de opostos, em razão da natureza ter sido definida como "outra coisa oposta ao homem".

Neste caso, observa-se o problema, de que com o aumento da possibilidade de “reprodutibilidade técnica da natureza” (ver Böhme, 1989, pp. 109-115) se tem propiciado “quase” o fim de uma concepção da natureza, na visão de uma interconexão com a vida, na perspectiva do indivíduo, sociedade e espécie, consolidando um tratamento da Natureza como “objeto” dominado pelo homem guiado por uma visão antropocêntrica de mundo.

Böhme (1989) vê a separação perpétua como agravante da natureza e da vida na relação (negativa) do homem com seu “Leib”. O homem moderno compreendeu e viveu sua relação com seu próprio “Leib” como um relacionamento externo. Ao se definir como racional, ele excluiu sua própria naturalidade, racionalizando cada vez mais seu entorno, buscando controlá-lo e fragmentando, disciplinando e regulamentando o “Ter Corpo” esquecendo-se de Ser “Leib”. Em tal entendimento, o ser humano tem se permitido ser tratado como uma “coisa” física, sendo apenas “sujeito” no sentido externo, quase sem deixar aflorar seus sentimentos, suas percepções, vivências e abrir-se a “novas” experiências, enquanto subjetividade do “Leib”. Isto não pode ocorrer nesta perspectiva das ciências naturais, que ainda é predominante.

Nesta discussão, sob o ponto de vista das ciências do esporte, observa-se que esta não tem feito diferente. Em relação ao assunto “Natureza”, tem também fornecido práticas, comumente apresentadas em separado um do outro (no sentido Corpo *versus* Mente). Tem-se contextualizado

⁵² Tradução própria: a “Natureza não é mais um dado, natureza é em princípio, o tornar possível”.

⁵³ Tradução própria: “Tudo seria fácil se soubéssemos o que é natureza. Mas nós não sabemos e isso nunca vamos conhecer plenamente, porque não somos nem seu criador e nem um com ela. Mas nós somos parte dela, somos envolvidos originalmente a partir dela, devemos entendê-la, se queremos nos entender. Nossa prática é a tentativa infinita de reconhecer a natureza para sobreviver e estarmos ciente de nossa eventual impossibilidade”.

muitas vezes a natureza humana nesta prática como “algo trivial, a ser superado, insignificante; como um item de estoque mais baixo, com o mesmo senso que se faz com os animais: A Natureza é tratada como a animalidade do homem” (Böhme, 1989, p. 80).

Todas as interpretações constantes da natureza, sob o ponto de vista da Filosofia da Natureza possibilita levar em conta o entendimento do “Leib” humano, pois o “Leib” é Natureza, o homem é parte da Natureza, no sentido de tratá-la externamente ou em si, enquanto “Leib”. Porém na área da Educação Física em geral e, especificamente no Brasil, poucos esforços foram ou são empreendidos, relativos a “pesquisas” para refletir de forma mais profunda as relações entre o “Leib” e a Natureza.

Entretanto, é importante entendê-la como apoio nas reflexões-ações sobre o tratamento dos jogos, movimento e esporte, ou da Cultura de Movimento (ver Größing, 1993) especialmente no contexto escolar, no sentido de que a Filosofia da Natureza como uma “Filosofia do Leib”, deve se tornar enquanto uma Filosofia da “Estética da Natureza Ecológica” (ver Böhme, 1989) uma “parceira”, tanto nas Ciências do Esporte como nas Ciências do Movimento Humano, sendo, portanto, base teórica-pedagógica na visão filosófica educativa sobre as relações entre o “Leib” e a Natureza postulada na *práxis* de uma Pedagogia Ecológica do Movimento.

Uma das razões desta possibilidade é seu potencial de substanciar sua “parceria” nas discussões e decisões efetivas quanto à temática “ecológica” na visão holística, sempre que traz consigo uma reflexão filosófica do “Leib” em relações com a Natureza e o Corpo intrínseco neste debate, como nos reporta Böhme (1992) ao afirmar que:

„Die Zerstörung und die Vergiftung der Umwelt und die Leiden an der technischen Zivilisation hat dem Menschen seine eigene Natur, nämlich seine Körperlichkeit, wieder zum Bewußtsein gebracht (...). Die Beziehung des Menschen zur Natur entscheidet sich zuerst in seiner Beziehung zum eigenen Körper. Deshalb muß heute jede Naturphilosophie auch zugleich Philosophie des menschlichen Leibes sein“ (pp. 38-39).⁵⁴

Então, se a intenção é contribuir com a reflexão das relações mais humanas-ecológicas, levando em consideração o “Leib” e Movimento como elementos essenciais neste processo para as discussões pedagógicas no processo de formação dos professores e, conseqüentemente, sua *práxis* nas escolas, pode-se pensar a filosofia natural de Böhme (1989, 1992, 1993) como a teoria filosófica básica diferenciada para as discussões do papel da Educação Física Escolar, no decurso de lidar com estas relações como orientação de um Educar e Ensinar nas escolas, que favoreça o “Pensar-Sentir-Agir” pelo “Se-Movimentar”, no sentido mais humano-ecológico no contexto da *práxis* dos jogos, esportes e movimento e de todo processo de aprendizagem no espaço-tempo escolar.

A perspectiva teórica sobre as relações Leib e Natureza é apresentada a seguir nas reflexões profundas de Gernot Böhme (1989, 1992, 1993), que em seus pensamentos filosóficos estéticos apresenta estes termos juntos. Ele vê nas relações do homem com a natureza e seu respectivo espelhamento da relação com o “Leib”, que a “crise ambiental” atual é na verdade uma “crise” do Ser “Leib”. Afirma que o “Leib” não é o objeto no sentido da mente, mas a natureza interior do homem, como uma expressão de sua “obstinação” e sua dignidade. Nisto, um passo pequeno

⁵⁴ Tradução própria: “A destruição e poluição do meio ambiente e o sofrimento da civilização da técnica, trouxe de volta ao homem uma certa consciência, tanto sobre sua própria natureza, quanto, a saber sobre seu “Leib” (...) A relação do homem com a natureza decide-se primeiro em sua relação com seu próprio corpo. Portanto, hoje, toda filosofia natural também deve ser, ao mesmo tempo, a filosofia do “Leib” humano”.

diante desta “crise”, mas lógico, seria o reconhecimento da “obstinação do Leib”, pois, a relação entre “Leib” e Natureza, sob a ótica ecológica do relacionamento, possui um significado importante, primeiramente por ligar os termos: Respeito, Auto-Estima, Vontade própria e Plenitude.

Neste sentido, Böhme (1992) ressalta que a Natureza também pode ser nomeadamente interpretada filosoficamente de forma diferente, de modo que, a natureza externa é “Das Seiende, was wir nicht selbst sind” (p. 79).⁵⁵ E, a natureza “interior” do homem não é o conhecimento da Psiqué do homem, mas, sim, o seu “Leib” como “die Natur, die wir selbst sind” (Ibid., p.80)⁵⁶. E, “der Geist und die Wille als das eigentlich Menschliche, das Seiende, das wir selbst sind; oder kurz: das Selbst”⁵⁷(pp. 77-79 apud Seewald et al., 1998,p.150).

Isto significa definir que o “Leib” é ao mesmo tempo, parte da natureza e parte da humanidade. É uma ponte entre os dois, ou seja, para Böhme (1992) “Leib sein” é:

„selbst Natur zu sein. Und das heißt, in sich selbst einen Grund zu respektieren, der nicht manipuliert und hergestellt werden kann. (...) Es geht hier letzten Endes um das menschliche Selbstverständnis, das Verständnis des Menschen, seiner selbst im Verhältnis zur Natur, die er selbst ist, und zur äußeren Natur“ (p. 195).⁵⁸

Böhme (1992) aponta que na história, na religião, na medicina e no esporte, a própria natureza do homem geralmente aparece como “etwas Unwesentliches, zu Überwindendes, als ein niederes Bestandsstück, das ihn den Tieren gleichmacht: Sie ist seine Animalität” (p. 80)⁵⁹.

Este autor aprecia criticamente que, tanto na ciência quanto no esporte, tem-se tratado o corpo humano como um “Objeto”, ao mesmo tempo que o próprio ser humano se tem permitido ser tratado somente como um “Ter-corpo” (consciente ou não) no sentido físico, ou seja, um tratamento do corpo como algo que pode ser objetivado de acordo com métodos científicos cartesianos: reparável, intercambiável, treinável e orientável. Sendo, por exemplo, que no esporte ocorre sua manipulação máxima para alcançar um desempenho superior, usado pra um determinado fim do sistema desportivo e, nas ciências se observa o abuso de seu uso na genética, como um objeto experimental. Neste ponto, é possível refletir de forma complementar à dialética de “Ser-Corpo”, correspondente à “imagem do corpo relacional” mencionada em Tamboer (1991) e, do “Ter-Corpo”, correspondente à “imagem do corpo instrumental ou substancial no esporte”.

Significa, portanto, que o “Leib” sugerido como termo reflexivo neste estudo, distingue-se do “Corpo” humano objetivado e se distancia de uma compreensão objetivadora do “Corpo”, influenciada pelas ciências naturais, que têm oportunizado somente “experiências pré-programadas” e não uma “autoexperiência” com o corpo, realçando um tipo de percepção do “Leib” do outro e/ou do próprio “Leib” como estranho, passando a se defender de forma clara e objetiva, o “Leib” como uma parte da natureza ao seu redor (veja Böhme, 1989, 1992, 1993).

Esta reflexão traz consigo uma pergunta-problema: Qual Natureza se deve “proteger”? Pois de um lado, a Natureza externa não pode mais ser tratada somente como um produto para o humano e,

⁵⁵ Tradução própria: “O Ser, que não somos nós mesmos”.

⁵⁶ Tradução própria: “A natureza que nós mesmos somos”

⁵⁷ Tradução própria: “O espírito e a vontade significam aquilo que é realmente do humano, o ser que nós mesmos somos (ou curto: o *Self*)”.

⁵⁸ Tradução própria: “Ser a própria Natureza. Isso significa respeitar em si uma base que não pode ser manipulada e nem ser feita. (...). É, em última análise, sobre a Autocompreensão humana, a compreensão do homem, de si mesmo em relação à natureza que ele próprio é, e a natureza externa”.

⁵⁹ Tradução própria: “como algo insignificante, como algo a ser superado, como um estoque inferior que o equipara com animais: ela é a sua animalidade”.

de outro, não se pode mais tratar como “estranho” o pensar sobre o “Leib” como parte da Natureza e do Homem. Há, portanto, a prioridade de se sensibilizar estes dois lados, simultaneamente, quando se encaminha o “Leib” como ponte relacional indissociável entre homem e natureza e que decide, tanto uma relação consigo mesmo, com os outros e com as outras espécies.

Desta forma, Böhme (1992, 15-17) critica o conceito de Natureza e se esforça para criar um novo, diferenciando o conceito da natureza, em natureza como o exterior e, a natureza como o interior. Inicia ressaltando que no conceito tradicional de Natureza, a natureza externa é entendida de duas formas: por um lado, como o desconhecido, o não-eu, e por outro lado, como fechada, universal, onde toda a existência empírica tem o seu lugar. Em seguida, Böhme (1992, pp. 77-79) esclarece que não se deve fazer oposição com a Natureza externa pela alma ou a consciência da liberdade, mas sim, entendê-la como sendo o que ela é por si só, como o natural, como uma ordem de criação ou, como “aquilo que sem, o homem é” (neste sentido em razão da natureza ao redor já ser em grande parte antropogênica).

Assim, sendo a Natureza em parte o “Leib” em si enquanto existência humana, isto leva a um relacionamento ecológico do “Leib” de forma recíproca, enquanto parte também da Natureza. Ao mesmo tempo que o “Leib” é a própria Natureza e faz parte dela, o “Leib” é também parte do homem. Portanto, uma “ponte” entre os dois, homem e natureza, sem se permitir ser fragmentado como um todo. Em seguida se apresenta um esquema representativo (ver quadro 4) deste sentido do “Leib” em relações com a Natureza.

Quadro 4. *Representação Esquemática das relações entre Natureza-Leib-Homem (Adaptado de Seewald et al. ,1989, p. 147).*

Natureza		
Ambiente	Leib	Espírito
A natureza externa	A natureza interna	Vontade, Razão, Alma
A natureza que não é nós mesmos	A natureza que somos nós mesmos	O verdadeiro “Eu”
Homem		

Neste entendimento das relações entre o Homem e a Natureza, sendo o “Leib” a ponte indissociável entre estes, destaca-se neste estudo a importância de se pensar o “Leib”, tanto como um mediador entre o “eu” e o mundo”, quanto como “ponte” entre o “homem e a natureza”. Ademais, para que esta realização ocorra, torna-se necessário tratar o “Leib” como “Eigensinn des Leibes” (Böhme, 1992, pp. 89-92)⁶⁰, sem a qual não há subjetividade, não há “Eu”, não é possível doar-se e nem conhecer-se, e conseqüentemente, não é possível abrir-se a um relacionamento amplo e recíproco como “Mittler zur Welt” (Mediador para o mundo) e nem como ponte indissociável que favorece o “Naturbegenung” (Encontro com a Natureza).

Assim, é fundamental dar atenção especial ao “Eigensinn des Leibes” (Obstinação do Leib) em contraposição ao “Entselbstung des Leibes” (Autonegação do Leib), nas discussões ecológicas, nos diferentes campos epistemológicos e, especialmente na proposta de um Educar e Ensinar pelo “Se-Movimentar” em relações humanas-ecológicas imbricadas no cotidiano de vida da Família-Escola-

⁶⁰ Tradução própria: “Obstinação do Leib”

Comunidade, especificamente tratadas na *práxis* pedagógica no espaço tempo escolar, justificando-a pelo que nos reporta Böhme (1992) que:

„Die Formen, in denen man seinen Leib als äußerlichen hat, können höchst destruktiv sein. Die extremen Form ist wohl das vollständige Vergessen oder Verdrängen des Selbstsein (eben z.B. im professionell betriebenen Leistungssport), wenn man den eigenen Körper wie ein bloßes Ding oder Objekt behandelt“ (p.89).⁶¹

Nisto Seewald et al. (1998, pp. 226-232) reforçam em suma, que é primordial que o atleta de rendimento pudesse tomar “consciência” dessas discussões em torno do uso de seu “Leib” como um instrumento de recorde, em que o manipula para se ter acesso ao que acredita ser “valioso”, que conseqüentemente, reforça a “autonegação” do seu próprio “Leib”. A “obstinação do Leib” portanto, não é reconhecida.

Estes autores destacam ainda que, quando o esportista trata o seu corpo em forma de autodesprezo, quando sua relação com seu corpo (sua natureza interior) no treino prejudica sua saúde ou a corporalidade, então é justificada a conclusão de que a sua relação com a natureza externa em torno de si está perturbada, colocando a utilidade da natureza (exterior) a serviço do seu “Ter-Corpo”, para um tipo de treinamento ou, amostra em uma arena de competição, sem haver nenhuma preocupação com pensamentos de “manejos e proteção” (quanto a prática na Natureza e/ou no espaço construído) e, ao mesmo tempo, sendo irrelevante o “uso de seu próprio “Leib”, com sua corporalidade sendo tratada como “mercadoria” e/ou como “instrumento” de acordo com a própria intenção do atleta, em troca de publicidade, por exemplo.

A percepção-ação tem sido determinada como a condição corporal essencial nas reflexões de uma “Estética da Natureza Ecológica” no contexto escolar, mas não com a pretensão de um conhecimento da natureza somente como “objeto de uso”, mas abordá-la na perspectiva da percepção estética que depende do estado sensorial do observador. Pois é desta forma que se pode pensar esteticamente sobre o conhecimento do Sujeito, enquanto Ser “Leib”, com sua harmonia, grandeza, solidão e saudade.

Desta forma, as duas principais preocupações da tematização da natureza são como objeto e sujeito, como a própria Natureza é em si e para o humano, como cognição e emoção, como ciência e arte. Isso significa para a questão concreta das relações entre o “Leib” e a Natureza, específica, na Educação Física, que o conhecimento da natureza pelo “Encontro com a Natureza” no sentido de Ser “Leib”, deve ser para as crianças e jovens intermediados pela conexão, integração e interação contínua do/com e pelo Movimento. Caso contrário, diminui-se muito a chance de se construir uma relação perceptiva, estética, sensorial, sensível, explorativa e comunicativa profunda com a natureza

O homem aparece como parte da natureza por causa de seu “Leib”, sua corporalidade, que pode tanto ser “dominada” contribuindo para uma degradação dupla, da Natureza exterior e, interior em si, quanto pode motivar a seguir o caminho de encontrar-se consigo mesmo enquanto “homem–natureza” indissociável pelo “Leib”.

⁶¹ Tradução própria: “As formas, que as pessoas têm seu “Leib” como externo, pode ser altamente destrutivo. A extrema forma é provavelmente, o esquecimento ou o deslocamento da completa individualidade (que normalmente, profissionalmente, é operado em esportes competitivos), se as pessoas tratarem o seu próprio corpo como uma mera coisa ou objeto”.

Daí ser importante se encaminhar ações pedagógicas no tratamento dos Jogos, Esporte e Movimento Humano e/ou Cultura de Movimento nas escolas, que reforcem este debate, para rumo ao desenvolvimento da “obstinação do Leib” e não sua “autonegação”. Isto é, que oportunize às crianças e jovens um acesso mais profundo para com seu próprio “Corpo”, sob o aspecto interdependente existente nas experiências com a Natureza, que é neste sentido da compreensão das relações entre “Leib” e Natureza, ao mesmo tempo, também, experiência corporal. (ver Sub-Capítulo 3.1 estas categorias didáticas da experiência).

Então, deve-se priorizar de modo intensivo este favorecimento das relações amplas ecológicas, enquanto “homem-natureza” pelas experiências, pois dependerá do seu grau de sensibilidade para com que seu próprio Ser “Leib” passe, a (re) conhecer o conhecimento imbricado nestas relações “homem-natureza”, que culmina com a compreensão da maneira especial do ato de “Se-Movimentar” em substanciar essa oportunidade no cotidiano de vida, à medida que é elemento essencial para a “compreensão do mundo-pelo-agir” (Weltverstehen im Aktion) como se discutirá no sub-item 2.1.3 a seguir.

2.1.3 Base Fenomenológica e Antropológica do Movimento como “Diálogo com o Mundo” e “compreensão do mundo-pelo-agir”

A criança desde o primeiro dia de sua vida (ainda no ventre da mãe) está ativamente envolvida com o seu ambiente. Após o nascimento, esta ação dialógica se estrutura pouco a pouco e exerce diferentes influências de comportamentos, assim como a aquisição de conhecimentos numa relação cada vez mais em forma de “teia” que contempla, não somente o ambiente familiar, as inter-relações diárias com o entorno em que se vive, mas também, de forma regular uma “educação institucionalizada” que se prolongará (ao menos na maioria das culturas) por uns 18 anos, até se “escolher” como se desejaria encaminhar todo este processo “educativo”.

Neste pensar, o contexto do “micro-mesosistema” ecológico entre Família, Escola e Comunidade, durante o processo da Personalidade e do Desenvolvimento Humano de forma integral, sob o enfoque da busca da compreensão do mundo e de manter relações com a Natureza, enquanto “Leib”, pode ser oportunizado pela compreensão do “Se-Movimentar” como uma necessidade humana elementar. Ao mesmo tempo como elemento mediador para o “Encontro com-o-mundo” (Weltbegegnung) e com o “Encontro com-a-Natureza” (Naturbegegnung).

Assim, para se experimentar os diferentes significados existentes neste “ir ao encontro”, o “Se-Movimentar” especialmente para as crianças, faz com que desponte sua essência, que de forma verbal ou não verbal, naturalmente se expressa pelos seus sentimentos, sensações e suas diferentes formas de se mover. Esse processo nas crianças é tão “puro” que revela por si só a rica sensibilidade (ainda) de estas serem naturalmente “Natureza”, sentido de manter relações abertas com esta, dentro e fora de si, à proporção que possui liberdade, ou melhor, quando esta ainda lhe é permitida para usufruir de sua capacidade perceptiva, sensorial, sensitiva, explorativa e comunicativa.

Portanto, é básico em todo e qualquer processo educativo comprometido com a manutenção destas relações ecológicas, para uma vida saudável, alegre e, com vitalidade, que contextualiza os ambientes - familiar, escolar e sociocultural da comunidade em seu entorno. Porém, devendo ser experienciado, não em situações predeterminadas, mas sim, de modo mais natural, por exemplo, correndo, pulando, subindo, ou, em uma “linguagem não verbal”, expressar-se pela pantomina, ou

ainda em “linguagem verbal”, orientando-se no espaço e no tempo, significando em si as palavras “longe” e “perto” (espaço), “rápido” e “devagar” (tempo), dentre outros (veja reflexão da linguagem do movimento em Laban, 1978).

Deste modo, o Movimento dentre outros fundamentado neste estudo não é discutido somente na linha de pensamento como forma compensatória de déficits, especialmente no contexto da saúde, como também não, como forma reduzida à imitação de execuções técnicas. Como reflete Hildebrandt-Stramann (2001):

“Movimento é visto no aspecto externo de sua execução visível e passível de descrição analítica. O aspecto interno do movimento não é considerado, justamente porque esse aspecto não pode ser pesquisado de forma empírico-analítica” (p.100).

Isto significa se priorizar uma abordagem física do “movimento do homem” como uma mudança de localização e análise das condições biomecânicas-cibernéticas de sua possibilidade. Em que nesta visão de movimento, o sentido do movimento, conforme o significado considerado pelos homens, não é discutido, como destaca, Hildebrandt-Stramann (ibidem, pp. 100-101), em duas implicações normativas características desta visão, as quais em suma ressaltam:

1. Um pré-conhecimento do que é “movimento correto”, que depende, de um lado, das predeterminações do desporto e, de outro lado, estipulado para otimização do movimento, sendo encontrado nos movimentos dos esportistas de alto nível.
2. Um apoio no processo de aprendizagem motora, que se prende ao objetivo de modelos de movimento legitimados biomecanicamente. Se caracterizam pela redução do movimento na perspectiva científico natural, ou seja, o mundo de movimento se reduz ao espaço do espaço e dos aparelhos que são objetivados fisicamente e, que não consideram a individualidade de cada um como pessoa.

Em vez disso, o movimento neste estudo é discutido na compreensão de que se deve, sob uma perspectiva educacional, dar ênfase ao sentido subjetivo do “homem em movimento”, por uma abordagem funcional da análise do “Se-Movimentar”.

Trebels (1992, p. 23) seguindo esta abordagem funcional chama atenção para orientar a Teoria do Movimento e suas possibilidades fenomenológicas de conhecimento no reconhecimento sobre “a criança que se-movimenta” pela sua própria forma de ação, considerando-a como um todo indivisível, que pensa, possui sensações, emoções e que concomitantemente também se manifesta pelo seu “se-movimentar”.

Neste caso, é importante entender que o movimento não é uma ação predeterminada, mas é, em princípio, aberto ao mundo e versátil, designável, como: Eine Bewegungshandlung und ihre Bedeutung werden erst durch das Ich-Welt-Verhältnis und die subjektive Sinngebung des/der beteiligten Akteur(e) im Rahmen der kulturellen und sozialen Bedingungen festgelegt (ver Grupe, 1989, p. 25; ver também Scherer, 2005, p.127)⁶².

Assim, abre-se neste estudo uma reflexão (eco) pedagógica do movimento, proposto como imprescindível para o favorecimento das relações entre as crianças e adolescentes com a Natureza (sentido externo e do Ser “Leib” Natureza). Este sentido externo culmina como uma pequena contribuição na direção das discussões científicas e pedagógicas existentes, especialmente na Alemanha, sobre a prioridade de propiciar uma “Formação pelo Movimento” (Bildung durch

⁶² Tradução própria: “Uma ação de movimento e seu significado são determinados pelo comportamento do eu-mundo e pelo significado subjetivo do (s) ator (es) envolvido (s) no contexto das condições culturais e sociais”

Bewegung) e, conseqüentemente, de um “Ensino e Aprendizagem pelo Movimento” (Lehren und Lernen durch Bewegung),

Assim como, aprofundar as relações entre “Movimento e Linguagem” (Bewegung und Sprache) com diferentes oportunidades de enxergá-lo no plano educacional, no sentido de promovê-lo com a intencionalidade das relações ecológicas, em todo e qualquer processo de educação na e pela Escola.

Cita-se as publicações de Zimmer (2004b, 2013); Klupsch-Sahlmann (1999); Laging (1993, 2007) e Hildebrandt-Stramann (1999), como obras que põem em debate e trazem decisões efetivas sobre estes campos temáticos, especialmente discutidos no contexto escolar como uma “Escola em Movimento”.

Isto posto, esclarece-se que a compreensão básica do pensar e estudar o “Se-Movimentar” Humano, como um diálogo entre homem e mundo, que quer dizer: cada homem conversa com seu mundo e, nesse caso, sua língua é o movimento (ver Godijn, citado por Tamboer, 1979, p.14) parte das discussões e reflexões profundas postuladas, especificamente pelos autores Buytendijk (1956 citado em Trebels, 1992), Tamboer (1979, 1991) e Trebels (1992) e, nas publicações brasileiras, como as de Hildebrandt-Stramann (2001) e, Kunz & Trebels (2006b).

Assim, compreender o Movimento na visão fenomenológica e antropológica, perpassa pela observação de quatro fatores básicos, que em geral de maneira mais implícita ou não, são refletidas por estes autores, que são:

1º) Observar o sujeito que Se-Movimenta

Tem como foco a compreensão do movimento partindo de sua própria intencionalidade sobre aquilo que se decidiu em uma situação realizar, quer seja, individual ou coletivamente. Aqui o pedagogo do movimento tem a tarefa de observar o sujeito se movimentando na realização da atividade em si, enquanto homem que “se-movimenta” e não especificamente centrar no “movimento do homem”. É importante neste sentido responder primeiramente à pergunta, de como o sujeito a realizou, atentando no processo de realização, na forma de como se comunica, como mantém trocas de soluções para alcançar o pensado, o seu sentido e feito, valorizando todo o processo.

2º) Observar a situação e/ ou o contexto em que o Se-Movimentar é realizado

Concomitantemente, durante este processo de realização, deve-se permitir uma certa “liberdade” na execução desta intencionalidade posta pelo próprio sujeito que “Se-movimenta” para lidar com as situações em diferentes contextos. Significa estar atento ao campo do espaço e tempo propiciado, ao tipo de material disposto, às relações imbricadas que se favorecem nesta troca, entre sujeito-sujeito, sujeito-objeto e sujeito-objeto-sujeito, enfim, poder perceber o “diálogo” realizado na diversidade das situações em multifacetados contextos.

3º) Observar o significado e/ ou o sentido relacionado ao Se-Movimentar realizado

Importantíssimo aqui é compreender que o movimento é sempre “compreensão do mundo-pelo-agir” (ver discussão, à exemplo, em Tamboer, 1979). O movimento é uma conduta para algo, face ao mundo vivido e que se relaciona em termos de pensar, sentir e agir, comunicando-se de forma verbal e não-verbal, por isto, renega-se seu conceito reduzido a uma simples reação a estímulos sem levar em consideração a intencionalidade de quem o realiza. Ciente desta diferença se deve aprofundar a observação do seu sentido como “um diálogo entre Homem e Mundo” que na linguagem de Merleau-Ponty (1999) é uma manifestação da “unidade primordial de Homem e Mundo”, onde os sujeitos de movimento e o mundo de movimento se envolvem de tal forma “que o

mundo e os objetos se tornam um “para a realização de algo”. Como exemplo citam-se as atividades de realizar o correr, pular, saltar, nadar, jogar etc. em que existe sempre uma relacionalidade intencional dos sujeitos em seu “Se-movimentar”.

4º) Observar na análise do Se-Movimentar a relação do sentido intencional como precondição normativa

O “Se-Movimentar” enquanto “diálogo entre Homem e Mundo” é interpretado a partir de um acontecimento fenomenológico relacional, ou melhor, pelo sentido que faz manter a relação intencional motivada pela realização de algo, como ação pedagógica significativa. Pois assim, intencionalmente pelo “Se-movimentar” o homem conhece o mundo a sua volta e se conhece a si mesmo. Dentro deste diálogo a pessoa que Se-Movimenta identifica significações das coisas e das outras pessoas.

Por meio da atribuição do significado do movimento intencional, o mundo passa a ser não apenas entendido como em seu ser, mas também construído por esta relação pessoal entre movimento e mundo. Desta forma, o mundo exterior influencia o movimento de um sujeito com suas “respostas” e, portanto, a expressão de seu movimento. Ao mesmo tempo, no entanto, o movimento também influencia o mundo exterior em um diálogo e forma através da interpretação de sua “resposta”, isto é: “durch den bewegenden Dialog entsteht die Welt in ihrem So-Sein als »subjektive Welt«.”⁶³ (Trebel, 1992, p. 22). Assim, o próprio “Leib” se desenrola como “mein Bewegungsleib” (meu Leib de Movimento) e o mundo como “meine Bewegungswelt” (meu mundo de Movimento) em uma forma subjetiva de expressão e interpretação e do contorno intencional que os conecta.

Reconhece Gordijn (1975 citado por Trebel, 1992) que o “Leib”:

“eine eigene, eine präreflexive Intentionalität“ zu, die es ihm „ermöglicht, selbständig Bedeutungen zu verstehen im Dialog mit den Dingen und den ihnen immanenten Bedeutungen. (...) Der “intentionale Leib“ ist damit fähig, in der direkten (Bewegungs-) Geformtheit über seine präreflexive Intentionalität einen vor dem kognitiven Bewusstsein “verborgenen Dialog“ mit der Welt zu führen, in welcher der Leib auf die Bewegungsbedeutungen der Welt „spontan“ und direkt “antworten“ kann” (pp. 22-23).⁶⁴

Nessa formalidade direta e intencionalidade pré-reflexiva, é possível dizer em referência à relação do homem e o mundo, que há uma influência, interpretação, relacionalidade e formas de processos recíprocos e dialógicos, como “leiblich Zur-Welt-Seiender” (veja Trebel, 1992, p. 24).

Isto é semelhante a uma imagem de homem, em que os sujeitos que criam o movimento também sempre confirmam e desenvolvem uma certa cultura do movimento e assim, eles mesmos formam um objeto de movimento. Hildebrandt-Stramann (2001) destaca sobre o pensar do relacionamento do movimento, ao afirmar que: “o movimento é compreendido como não sendo do homem e nem do mundo, mas sim, somente do seu relacionamento” (p. 105). Para esclarecer, este autor cita um breve exemplo:

“uma criança jogando com seu pai. Ela corre contra o pai, talvez ele recue em alguns de seus movimentos, tornando-se, assim, para criança, um companheiro para balançar ou para subir.

⁶³ Tradução própria: “Através do diálogo em movimento, o mundo emerge no seu ser como um mundo subjetivo”.

⁶⁴ Tradução própria: “Em sua “própria intencionalidade pré-reflexiva”, permite-se “entender os significados de forma independente em diálogo com as coisas e seus significados iminentes” (...). O “Leib intencional” é assim capaz de conduzir antes de uma consciência cognitiva, em sua forma de Movimento direto sobre sua intencionalidade pré-reflexiva, “um diálogo escondido” com o mundo, no qual o Leib pode espontânea e diretamente responder aos significados do movimento do mundo”.

Assim, resulta também um tipo de diálogo de movimento e podemos ver que essas duas pessoas do diálogo estão configurando o movimento” (Ibidem, pp. 104-105).

Assim, “dentro do diálogo, nesse jogo da pergunta e da resposta, o homem identifica significados motrizes das coisas e dos outros homens” (Hildebrandt-Stramann, 2001, p. 105). Nestes significados se observa que a relacionalidade do “Se-Movimentar” ocorre em diferentes experiências do mundo da vida, nos diferentes aspectos, social e cultural, significando com isto que, na existência de outras pessoas que podem estar presentes em uma situação concreta ou imaterial, há sempre uma influência do mundo para com o ato de “Se-Movimentar” e, ao mesmo tempo, uma influência da intencionalidade do “Se-Movimentar” para com o mundo, evidenciando este processo recíproco e dialógico.

Existirão sempre influências de vários fatores objetivos e subjetivos, tais como: os aspectos ambientais, a saúde, o sexo, a motivação pessoal, a presença de espectadores possíveis etc. Esses fatores e o “algo” de referência são percebidos pelo sujeito, repletos de significado, interpretados e avaliados, destinando-se a um diálogo pela ação de movimento. Sendo o mundo exterior, portanto, questionado em seu contexto pelo movimento no seu próprio caminho na direção da “linguagem” significada nas “respostas” motoras. Esta “resposta” é novamente interpretada subjetivamente pela pessoa que “Se-movimenta” podendo, por exemplo, modificar o comportamento de um movimento com relação a “algo” desvendando um “diálogo” entre a pessoa e o mundo em que se recebe as significações e os sentidos apropriados para cada execução.

É desta forma que as relações entre Percepção e Movimento, refletidas por Weizsäcker (1973, p. 38) evidenciam esta “intencionalidade recíproca e dialógica” ao destacar que, percepção e movimento devem ser entendidos como uma unidade mutuamente dependentes. Movimentos desencadeiam percepções, e inversamente, as percepções desencadeiam movimentos. De um lado, aparece quando a automatização de um movimento muda a percepção, exemplificando com o medo, que é reduzido com o aumento da segurança do movimento. Por outro lado, aparece quando uma situação da mudança da percepção altera o movimento, como por exemplo, no arranque dado por um cavalo de salto ao ouvir um ruído alto e repentino.

Entende-se, portanto, que o ato de “Se-Movimentar” e Percepção podem ser vistos e compreendidos como um processo ativo e intencional, que, representado pelo “Leib” permite uma constituição da “compreensão do mundo-pelo-agir” (Weltverstehen in Aktion). O “Se-Movimentar” possibilita com isto “experiências do Leib” fundamentais, com a cooperação dos sentidos, que permitem a experiência e formação estética (ver Scherer, 2005, p. 130). Estas experiências favorecem o desenvolvimento da dimensão do relacionamento ecológico que pode levar à “conscientização” para a convivência mais humana-ecológica.

Assim, na abordagem da compreensão do movimento como “compreensão do mundo-pelo-agir”, este é de acordo com Gordijn (1975, citado por Trebels, 1992, p.23) “dirigido” como comportamento interpretativo em seu próprio contexto. Neste caso, pode-se entender o “Se-Movimentar” como um ato de movimento intencional, como *“eines Aktors in einem persönlich-situativen Bezug”*⁶⁵ com o mundo, em que um sujeito se refere a uma situação “atraente” no mundo externo:

„Verhalten setzt ein Subjekt voraus, das tatsächlich bezogen ist auf etwas, das außerhalb von ihm ist. Verhaltend gehe ich auf etwas außerhalb von mir ein. Ich gebe darauf eine Antwort. Ich

⁶⁵ Ver Trebels, 1992, p. 23 ao citar Gordijn, 1975, p. 15.

beantworte das, was mich in der Außenwelt anspricht“ (Gordijn, 1975, p. 15, citado em Trebels, 1992, p. 22).

A "relação intencional com o mundo" (*intentionale Bezogenheit auf die Welt*)⁶⁶ é, de acordo com Gordijn (1975 citado em Trebels, 1992), inerente ao homem. O comportamento “eu-mundo” e o relacionamento, pertencimento e conexão com o mundo é constituído e concretizado na própria aparência e no movimento direcionado na realização do “Leib” em “Se-Movimentar”. Refere-se a um modo de existência que no “ir ao encontro” de algo envolve “perguntas e respostas”, em que se estar ao mesmo tempo, dentro e ao redor do mundo, como dois “parceiros” homem e mundo em diálogo, em que o movimento é a “linguagem” neste relacionamento, que o realiza sempre com intencionalidade.

Segundo Tamboer (1979), aquele que se movimenta experiencia um significado motriz. Estes significados subjetivos (intencionais) e objetivos (percebidos no mundo) se inter-relacionam organicamente, significando não apenas o movimento do ser humano na direção de um objeto, mas também um movimento pré-consciente e pré-razional, tal como pode ser observado em organismos biológicos: um sinal de vitalidade.

Neste sentido, pode-se falar em um fluxo de intencionalidade no movimento humano, do mundo para o ator do movimento e vice-versa. O mundo seguro das coisas das definições físicas perde sua identidade e passividade no ato de movimentar, onde o significado motriz não é apenas a produção de sentidos, nem somente o resultado de qualidades intrínsecas ao objeto experienciadas pelo sujeito, mas sim, uma inter-relação e mútua determinação complementar de ambas perspectivas. Ambas permanecem em ligação.

Na *práxis*, ao contrário da orientação comum e dominante dos esportes que oferecem respostas concretas na forma de movimentos prontos e acabados. Segundo, Kunz & Trebels (2006, p. 42) a intervenção do professor não deve se apoiar em características figurativas de movimento, mas em critérios de uma concepção integral, os quais são convertidos pelo praticante em significados motores e no sentido individual para cada configuração de movimento a ser realizado. Neste contexto, a tarefa da aula de movimento elabora situações de movimento (na forma de arranjos materiais) e com isso desenvolve as propostas que contenham significados de movimento e que sejam adequadas à individualidade de cada aluno. Os alunos são assim instados, uma vez confrontados com os vários significados de movimento a responder de diferenciadas formas com movimentos-respostas.

Esta é uma base para a interpretação pedagógica que se pretende significar na *práxis* o “Se-Movimentar” Humano, como “ações de Movimento” dirigido por uma criação e apropriação pré-reflexiva ou inconsciente e, que influencia e é influenciado pelo mundo de forma dialógica e subjetivamente construtiva. Constitui-se em sua percepção-ação um elemento indiscutível que favorece a mediação para com o mundo e sua forma de configuração. Assim, o “leibliches Sich-Bewegen” (o Se-Movimentar corporal) é também moldado pelo mundo:

„In diesem sehr allgemeinen Sinne ist Bewegung als unaufhebbarer Teil unseres körperlichen Lebens anzusehen, ist sie für uns etwas, über das wir unsere Welt und Umwelt erfahren und die wir auch über sie gestalten, sind Welt und Umwelt wiederum etwas, das sich uns vornehmlich

⁶⁶ Ver Tamboer, 1979, p. 16.

über unsere Bewegung erschließt (...) Bewegung ist Erfahrung (»Organ«) und Gestaltung (»Instrument«) in einem“ (Grupe, 1989, p. 26).⁶⁷

Uma parte essencial do pensar o “Se-Movimentar” Humano na prática, enquanto “Compreensão do mundo-pelo-agir”, reflete-se nas reflexões de Grupe (1989) que em seus estudos elabora quatro pontos de vistas importantes, que englobam o entendimento antropológico básico do movimento, na perspectiva da *práxis*, que em síntese são:

1. O significado Instrumental e Comparativo do Movimento

Na perspectiva da *práxis* as situações de movimento, abrangidas em geral pela vida cotidiana, o trabalho e o esporte, podem ser caracterizadas no contexto de interação social e funcional como uma ferramenta. Neste sentido, apresenta-se como um movimento para conseguir algo, percebendo este algo como uma “coisa” que se possa utilizar, onde espontaneamente se cria e recria de acordo com a intenção. Contudo, nesta interpretação do movimento se deve tomar cuidado quanto ao domínio da compreensão do movimento pelo seu “uso instrumental”, oportunizando sua ação somente de forma mecanizada objetivamente, muito comum, como nas ações esportivas, pois nestas ações o movimento é comumente usado para ganhar, para ultrapassar limites e ser comparativo de rendimento em diferentes graus de performance.

Portanto, na *práxis* ao contrário deste pensar, deve-se promover o seu modo espontâneo em direção a “algo”, mas com observação, reflexão e cuidado, de como se pode com liberdade, disponibilizar-se a descobrir muitas outras possibilidades de se relacionar com as “coisas”, e, com isto confrontá-las com seu entorno, compreendendo melhor sua interconexão com-o-mundo.

2. O significado explorativo e produtivo do Movimento

O movimento é expresso, especialmente, neste sentido explorativo e produtivo com um caráter de mediador. Nas explorações do “mundo” pelas crianças, que o descobre pelo ato biológico do “Se-movimentar”, ao experienciar não somente seu “mundo exterior”, mas também a si mesma, a criança passa a saber sobre seu “Leib” naturalmente o reconhecendo em conexão com as coisas. Esta experiência envolve a percepção e ação e é sempre uma “experiência corporal”⁶⁸ que se faz realizar pelo movimento. Nesta realização, o ato de se movimentar ao lidar com o mundo material (explorá-lo), favorece ‘novas’ configurações de movimentos em que se constituem neste processo, diferentes experiências com o ambiente social e cultural, abrindo-se em um leque de outras possibilidades, entendendo-se como sendo este o seu sentido produtivo.

3 O significado social e comunicativo do Movimento

O Movimento observado no contexto da ligação com o outro possui um caráter extremamente relacional como meio social e comunicativo. Quando as pessoas se encontram, há nesta relação social uma comunicação não-verbal, reconhecível pela postura, gestos e expressões faciais, características de cada uma pessoa. Sendo importante notar que o significado social do movimento

⁶⁷ Tradução própria: "Neste sentido muito geral, o movimento é uma parte irremediável de nossa vida física; ele é algo para nós experimentarmos nosso mundo e ambiente e também conhecermos sobre ele; então mundo e meio ambiente são algo que se abrem primeiramente sobre nosso movimento (...) O movimento é experiência ("órgão") e formação ("instrumento") em um ".

⁶⁸ Importante destacar aqui que neste estudo, com base nos fundamentos do “Leibphänomenologie” (Ver Merleau-Ponty, 1999) e, especialmente em relações com a Natureza o “Leibphilosophie” (ver Böhme, 1989, 1992, 1993), entende-se que toda “experiência corporal” é também uma “experiência com a Natureza”, à medida que o “Leib” é ponte indissociável entre Homem e Natureza, sendo “corporalmente” em sua essência, enquanto “Leib” parte da Natureza.

deve ser aprendido, pois estes significados variam de cultura para cultura. As atitudes e sentimentos se refletem na postura, muitas vezes resultantes da “cultura vivida” e na forma expressiva de se movimentar, havendo observações importantes quanto aos valores sociais, simbólicos representados neste ato.

Por exemplo, ao se assistir um jogo de futebol é perceptível o movimento, não somente pela técnica de movimento predominante dos atletas, que é típica do esporte e de suas regras oficiais, mas também, pode-se tentar ir além desta perspectiva e olhar o Movimentar-se deste em suas relações sociais entre os jogadores, como eles se comunicam em cenas de jogos por seus movimentos, como eles mantêm um certo trato com o outro ou, um contra o outro, usando formas não-verbais do movimento como “estratégias”, citando-se um movimento característico no momento de uma falta cometida por um dos jogadores, momento em que todos os outros entendem esse movimento específico. Assim, dependendo da situação e do espaço e tempo da ação, o “Movimentar-se” obtém diferentes sentidos sociais e comunicativos.

4 O significado pessoal (personalidade) e da expressividade do Movimento

As “experiências corporais” que são feitas principalmente em movimento, sempre permitem experiências de si mesmo. A experiência de si no movimentar-se é a volta para o Ser “Leib”, pois, a verdadeira “experiência corporal” que não deixa de ser relação ecológica complexa, traz sempre uma experiência marcante entre os paradoxos, do limite *versus* as amplas possibilidades, do domínio *versus* à sensação de liberdade, da tecnização exacerbada da configuração da forma *versus* a possível criação e recriação da diversidade existente de “novas” configurações, envolvendo, ao mesmo tempo, soberania e autonomia.

Nesta relação, cada indivíduo revela sua mais profunda expressividade enquanto movimento humano, enquanto homem que pode em relações humanas-ecológicas, experimentar sua identidade, fortalecendo-a ou enfraquecendo-a, de acordo com sua “conscientização” no encaminhar da “escolha” (quando ainda possível) de vivenciar estas experiências marcantes.

Assim, a perspectiva do “Se-Movimentar” é trazido como reflexão na *práxis*, sob o enfoque da base argumentativa por Funke-Wieneke (2004, p. 186), quando propõe tratar esta perspectiva como uma função para alguma coisa, que resulta na possibilidade de uma definição funcional de movimento humano para chegar a uma orientação pedagógica. Entende-se o “Se-Movimentar” neste sentido, como “aparência involuntária de um estado interior” (ibid., p. 185) em que se reconhecem os movimentos como uma parte fundamental da representação do indivíduo em relações com o mundo.

Funke-Wieneke (2004) elabora e legitima quatro funções do “Se-Movimentar”: (1) Função instrumental, (2) Função social, (3) Função simbólica e, (4) Função sensível, que devem ser abordadas em uma intenção geral na educação para estimular a personalidade e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes com foco no Movimento. Estas funções serão sinteticamente abordadas a seguir:

a) Função instrumental - foca a realização do movimento com o espaço e a interação dos sentidos e, seu confronto com os materiais, aparelhos e objetos. Significa na *práxis*, uma ação exploratória dos diferentes espaços possíveis: construídos, semi-naturais e/ou mais naturais, que pela interação dos sentidos se orienta e também aprende a configurá-los, estimulando, assim, os movimentos naturais elementares, em primeira mão, como o andar, correr, saltar, trepar, pular, lançar, pegar, balançar, dentre outros, seja, pelo esporte, jogos e/ou evidenciados no movimento do

dia a dia. Porém, não protagoniza a “mensuração” do tempo e energia gasta para sua execução e, conseqüentemente, da aplicação de alguma “técnica de movimento” levando respectivamente, ao campo da “mecanização” e competição.

Envolve sua realização de forma mais “natural” e com isto oportuniza maior segurança dos sentidos, onde as crianças e adolescentes experimentam o sentimento de liberdade para experimentar, descobrir, inventar, montar, modificar as diferentes formas de movimento nas mais variadas situações, de forma autônoma, podendo ser usada esta função, como forma de mediação na *práxis* as “Oficinas de Movimento” (Bewegungsbaustelle)⁶⁹.

b) Função social - foca a realização do movimento com o mundo social. Significa na *práxis* manter um relacionamento com outras pessoas pelo “Movimentar-se”, mas não como uma escala de acontecimentos, de “coisas” e objetos selecionados para haver um processo “mental” de assimilação da interpretação perceptiva deste relacionamento, e sim, estimulado por uma forma compreensível, sensível e ao mesmo tempo, de cooperação e oposição durante o encaminhar deste relacionamento, havendo efeito da ação em si mesmo diante da reação do outro; diferenciando-se cada uma destas ações e reações pelo grau de reciprocidade, desafio proposto e o apoio mútuo.

Abrange, em suma, o relacionamento das crianças por meio do movimento, pelo cuidado e pela confiança, mas também pela oposição, favorecendo a busca de equilíbrio o “Movimentar-se” mutuamente entre si mesmo e o outro. Por exemplo, observa-se a expressão do pressionar, empurrar, manter o equilíbrio, medir forças, etc., nos jogos de luta e, especialmente, em muitas formas simples do “brincar” em grupo.

c) Função simbólica – foca a realização do movimento com a intenção de expressar algo, entendido também pela imitação, comunicar algo, como uma solicitação, advertência, proteção, representar algo com objetivações culturais ou não. Significa na *práxis*, permitir por meio do movimento, uma maneira espontânea em referência ao mundo, assumindo papéis e interpretando-os. Por exemplo, por meio da representação simbólica existente na configuração de pantomima, nas encenações teatrais, nos sentimentos expressados pela música, nas interpretações de pinturas, na reconstrução de esculturas, na elaboração de uma poesia, na construção de “estórias” criativas, divertidas e culturais (por meio de revistas em quadrinhos), da capacidade de exteriorização dos sentimentos, de mitos e rituais, pela dança, etc.

Contorna ações, enfim, por meio do movimento, comunica-se ou entende-se algo melhor, à medida que corresponde a representação de si mesmo, expressão simbólica e adequação às expectativas sociais.

d) Função sensível - foca a realização do movimento perceptivo e sensitivo consigo mesmo, de forma integral. Significa na *práxis* uma relação dialógica do movimento em que se percebe o externo e sente-se a si próprio neste processo. Por exemplo, em atividades na água, em diferentes tipos de solo, com o vento, entre a brisa e sua força em tempestades, dentre outros, que favoreçam a sensibilização com o próprio corpo, variando as possibilidades de carga, tensão e descontração. Abarca, desta forma, experiências com o “Leib” (Leiberfahrung), que em geral, oportuniza a ligação entre percepção e movimento, a favor do autocontato e da contemplação destes elementos na base de cada ação de movimento no encaminhar do processo de aprendizagem, sob o enfoque de uma autoformação estética.

⁶⁹ Ver Miedzinski (1986); Miedzinski & Fischer (2006).

Outro exemplo de preocupação com pesquisa profunda sobre o valor do Movimento na *práxis* para a personalidade e desenvolvimento integral, mas especificamente das crianças é descrita por Renate Zimmer⁷⁰, que em geral, defende o trato do movimento não sendo apenas espaço para o esporte, mas muito além disso, como uma "condição de vida" (ver Zimmer, 2004b, p. 14). Devido a presença cotidiana existente, o movimento ganha espaço para diferentes "dimensões de sentido" e vai além do esporte, tomando forma nas relações de trabalho e de interação social e cultural. Ressalta o movimento como determinante na convivência entre as pessoas, o ambiente, a produção e o domínio dos rituais cotidianos, como saudação, despedida, sentimentos de perda, dentre outros.

Em suma, esta autora destaca o significado pessoal do movimento como derivado das experiências em que especialmente a criança ganha sobre si mesma ao perceber suas possibilidades e seus limites, culminando muitas vezes com a permissão de que "todos os jogadores" participem do "jogo", mesmo com diferentes intencionalidades. Além do encaminhar do processo, a criança se sente cada vez mais segura em mudá-las, estando aberta sempre a "novas" descobertas na aquisição de conhecimentos. Zimmer (2004b) chamou isso de "função essencial do movimento para a «autoconsciência» (...) em que o movimento é por um lado, meio de relações com o mundo, com a realidade e experiência, e de outro lado, como a expressão direta da alegria infantil de vida" (Ibid., pp. 8-14).

Nisto se evidencia a reflexão de Hildebrandt-Stramann (2011), sobre o significado das relações entre o Movimento e a compreensão do mundo pelas crianças, ao considerar que:

"a criança compreende o mundo menos por suas capacidades cognitivas, pelo pensamento e pela imaginação, e muito mais por seus sentidos, seu corpo, suas ações de movimento. Por causa disso o fomento ao desenvolvimento motor das crianças é uma tarefa central da pedagogia elementar. (...) Movimentar-se significa para o ser humano em crescimento uma forma singular e insubstituível do conhecimento do mundo. Através do movimentar-se ele reconhece e explora os significados de movimento do mundo" (pp. 489-494).

Por fim, as considerações do pensamento da compreensão do mundo pela ação motora, como parte da formação básica do humano, pode ser refletida na *práxis* por quatro princípios de ensino do movimento humano, no sentido de uma Educação Física emancipatória, com base nas "experiências abertas", para que o Movimento possa ser melhor entendido como pedagógico, traçados por Hildebrandt-Stramann (2001, pp. 109-110) e expostos a seguir:

1º Princípio - tem como pressuposto fundamental para uma aprendizagem motora que considera a ligação do homem e mundo como dialógica, a possibilidade de configuração motriz autônoma e livre de normas predeterminadas. O importante no ensino são os períodos de procura autônoma dos alunos. É preciso dar uma abertura ao processo de ensino e aprendizagem. A exploração do problema resulta da experiência, o professor tem o conhecimento das soluções e fundamentações encontradas pelos alunos.

⁷⁰ Renate Zimmer é conhecida ao nível nacional e internacional através de numerosas palestras e publicações: Escreveu mais de 45 livros sobre o tema da promoção do Movimento para o desenvolvimento das crianças, bem como, auxiliou com suas pesquisas o pensar da "Formação pelo Movimento", especialmente para as crianças, a exemplo, nas obras: "Sprachförderung durch Bewegung" (2008b), "Handbuch der Sinneswahrnehmung" (1995), "Toben macht Schlau! - Bewegung statt Verkopfung" (2009) e, o "Schafft die Stühle ab!"- Was Kinder durch Bewegung lernen (2008a). Sendo algumas destas obras já traduzidas em muitas línguas, incluindo italiano, grego, coreano, chinês, finlandês, polonês. Infelizmente, ainda não publicadas no Brasil.

2º Princípio - é o da totalidade. Isto significa oferecer aos alunos os movimentos que eles possam realizar como uma totalidade desde o início.

3º Princípio - é usar metáforas na informação verbal. Na aprendizagem motora, entende-se que na fase de desenvolvimento da coordenação motora fina e da disponibilidade variável, informações verbais não têm sucesso.

4º Princípio - é configurar situações diferentes que são direcionadas para percepções diferentes. A teoria da Gestalt chama esse princípio de diferenciação de “centralização de atenção”, ou “centralização de percepção”. Muito importante porém, é que cada centralização deve acontecer em relação à coisa e nunca ao corpo. O direcionamento da atenção para os parâmetros da execução corporal de movimento prejudica a evidência da percepção e, com isso, o processo de aprendizagem motora.

Esses princípios devem ser considerados pelos professores de educação física, uma vez que o processo de aprendizagem motora se apresenta como um processo subjetivo, humano e aberto para as experiências individuais, pois, sempre “vemos homens movimentando-se, nunca formas de movimento” (Hildebrandt-Stramann, 2001, p. 110).

Por essa razão, a compreensão destes significados do movimento que levam ao “ir ao encontro” sempre mantendo conexões, integrando-se e interagindo com outras pessoas, outros seres vivos e, também com as “coisas” - no sentido de um relacionamento ecológico integral - favorece o acesso do “homem movimentando-se” como forma de escolher diferentes possibilidades e intensidades de vivência, convivência e experiências, que encaminham um aprender a apreender dos diferentes mundos de significados como resultado do processo deste “diálogo com o mundo” e da compreensão do mundo-pelo-agir”.

2.2 Justificativas das Dimensões “ecopedagógicas” da Pedagogia Ecológica do Movimento

Neste subitem se descreve três dimensões (eco) pedagógicas do “Se-Movimentar” Humano como mediador na *práxis* da “Pedagogia Ecológica do Movimento” para a orientação básica na prática escolar e, nas discussões do processo de formação dos professores, que são: 1. A “**Eco-Conexão em Movimento**” justificada na visão da Filosófica-Estética e Antropológica; 2. A “**Eco-Integração do Movimento**” justificada na visão Sensorial-Emocional e da Salutogênese e, 3. A “**Eco-Interação com e pelo Movimento**”, justificada na visão Pedagógica.

Estas dimensões são expostas como tentativa de se reforçar e não renunciar ao potencial “ecológico” do “Se-Movimentar” Humano nestes contextos, denominando suas características marcantes e justificando-as como parte intrínseca de ser por si só no encaminhar do Pensar-Sentir-Agir com a “Pedagogia Ecológica do Movimento” na *práxis*, como: (1) um elemento imprescindível para o (re) “encontro com a Natureza”⁷¹; (2) um elemento indispensável para manter as “experiências com o mundo da vida”⁷² e, ao mesmo tempo, (3) um elemento insubstituível no encaminhamento das explorações do “estar fora” (Draußen Sein)⁷³. Isto significa, apresentar-se

⁷¹ Ver Kronbichler & Kuhn (2000, 2001).

⁷² Ver Hildebrandt-Stramann (2001, pp. 86-90).

⁷³ Ver a exemplo de discussão teórica e aplicação prática, nas obras de: Berthold & Ziegenspeck (2002); Braun & Dieckerhoff (2009); Schäfer et al. (2009); Louv (2011); Roeper (2011); Österreicher & Prokop (2011); Schäfer & Alemzadeh (2012); Haug-Schnabel & Wehrmann (Hrsg. 2012); Renz-Polster & Hüther (2013); Weber (2014); Raith & Lude (2014) e, Kohler & Ostermann (2015).

como elemento norteador para todo e qualquer processo de formação, educação e aprendizagem escolar, especialmente no Brasil, aos que queiram se comprometer com a busca do convívio humano-ecológico.

2.2.1 Justificativa Filosófica e Antropológica da Dimensão da “Eco-Conexão em Movimento”

A descrição da justificativa e compreensão da dimensão da “Eco-Conexão em Movimento” como primeiro vínculo (eco) pedagógico para a *práxis* de uma Pedagogia Ecológica do Movimento é fundamentada com base na perspectiva filosófica-estética da natureza "exterior" e antropológica, da natureza "interior" do homem com o intuito de melhor compreender a complexidade entrelaçada nesta relação sem afetar sua estrutura de significado para o pensar da prioridade de se substanciar esta dimensão (eco) pedagógica como modo profundo de discutir a característica ecológica do Movimento Humano em relações profundas com a “Natureza-Leib-Homem”.

Assim, esta compreensão das relações da natureza “externa” e “interna”, delimita-se nas perspectivas Filosófica-Estética em Seel (1996) e, Antropológica, concentrada nas reflexões de Meyer-Abich (1990), Gruppe (1984), Funke-Wienecke (1992) e, Kronbichler & Kuhn (2001), como base da dimensão da “Eco-Conexão em Movimento” rumo ao (re) encontro com a Natureza.

Goethe (1981) citado por Kronbichler & Kuhn (2001) elabora um ensaio aforístico da natureza do homem:

„Natur! Wir sind von ihr umgeben und umschlungen – unvermögend aus ihr hervorzutreten, und unvermögend tiefer in sie hineinzukommen. Ungebeten und ungewarnt nimmt sie uns in den Kreislauf ihres Tanzes auf und treibt sich mit uns fort, bis wir ermüdet sind und Ihrem Arme entfallen (...) Die Menschen sind all in ihr und sie in alle“ (XIII, p. 45).⁷⁴

Essa idéia de “Ser-Natureza” é encontrada em vários autores. Para o contexto de uma Pedagogia do Movimento significa que novamente a categoria “Leib” entre a Natureza e Homem, surge de forma fundamental. Seel (1996) ao partir dos pressupostos kantianos e fenomenológicos que situam a vivência estética no plano da correlação sujeito-objeto e da co-pertença homem-mundo, destaca que todos os sentidos, estão envolvidos: As coisas, o espaço, a natureza no homem, enquanto “Leib”, como “die Natur rücken uns auf den Leib” (Ibid., p. 38).

Para o autor supramencionado, a experiência estética é a própria experiência sensorial e perceptiva, porém, fortificada pela atenção, aprofundada pela reflexão e pelo reconhecimento das diferenças, não se distinguindo portanto do curso geral da existência, senão em termos qualitativos. A estética, como experiência intramundana, manifesta por isso um caráter de continuidade com os estados do sujeito e, nessa medida, uma harmonia na relação com o mundo. Em contraste com a conceptualização, que anula as diferenças e a manipulação que intervém nas coisas, a estética é contemplativa e atenta às variedades qualitativas dos objetos. Deste modo é uma experiência presente de um comportamento não-instrumental, que desde cedo se compõe por um traço intrínseco de eticidade.

Seel (1996) desenvolve sistematicamente as múltiplas implicações deste ponto de partida, que lhe permitem fundar a tese nuclear: a estética da natureza é parte integrante de uma ética. Uma linha argumentativa que incide sobre a noção de natureza e de natural. Não sendo mais realidades puras

⁷⁴ Tradução própria: “Natureza! Estamos cercados e abraçado por ela - passo incapaz para fora dela, e incapaz de entrar mais fundo nela. Não convidada e sem aviso, ela nos leva para dentro do círculo de sua dança até que estejamos cansados e caímos em seus braços(...). As pessoas são tudo nela e ela em todos ”.

e intocadas, o natural da natureza reconhece-se no carácter autoprodutivo das suas formas e ritmos de renovação, podendo assim, ser resultado também do trabalho e arranjo humano, desde que essa ação não altere os mecanismos profundos da *natura naturans* (pp. 20-26).

Sob esse enfoque, é possível refletir o estabelecimento da articulação entre natureza e paisagem. A natureza percebida no “aqui e agora” diretamente, nunca é uma totalidade global absoluta e nem uma ideia genérica, pois se mostra sempre em singularidades, seja como paisagem, em que se observa que “a unidade da natureza estética é a sua unidade como paisagem” (Ibidem, p. 37); ou como as singularidades dos diversos seres. Sua síntese se encontra na tese da íntima conexão da estética com a ética, ou na afirmação de que “o belo natural é um bem ético”, explanada em todo um contexto dedicado à “moral do belo natural” (Ibidem, p. 38).

Seel (1996) configura este pensamento sobre a estética da natureza a uma ética da natureza, numa convincente argumentação, propondo a seguinte conclusão:

„Nur die Ethik der ästhetischen Natur nämlich ist in der Lage, Natur nicht lediglich als Überlebensmöglichkeit, sondern als positive Lebensmöglichkeit zu beschreiben. Schöne Natur ist nicht allein gut als Ressource oder Bedingung, sondern als Wirklichkeit guten Leben. Nur die Ästhetik der Natur kann den vollen Sinn eines nicht instrumentellen Umgangs mit der Natur erläutern und auf diesem Weg die Pflicht der Erhaltung einer Natur begründen, die diesen Umgang erlaubt“ (p. 342).⁷⁵

Este autor ressalta que diferentemente da “estética ambiental americana”, não se dilui a noção da estética na objetividade ética, mas se compreende uma verdadeira continuidade entre a (já) eticidade existente no estético e a esfera das ações. Nesta perspectiva, a ética tomada na referência de cada sujeito, deve reger a vida individual em suas ações em direção à felicidade pessoal. A ética tomada na perspectiva do outro, deve indicar o comportamento justo, o respeito em relação à natureza, incluindo o dever da proteção e a defesa dos outros seres (Seel, 1996, pp. 288-308).

Justifica-se falar de uma moral do belo natural na medida em que as qualidades estéticas da natureza - reconhecidas pelo sujeito nos seus atos perceptivos - possuem um intrínseco valor ético, ao proporcionarem, como condição absoluta da existência, a única forma de atitude livre.

Este encontro entre a estética da natureza e uma ética da natureza, reveste-se de dois aspectos básicos que não estão separados: Um de carácter subjetivo - em que a dimensão estética contribui para uma conduta humana mais completa e, nessa medida, mais consciente. E, outro de carácter objetivo - em que o sentimento estético que emerge do confronto do homem com o seu próprio fundamento insere-o, de modo mais íntimo do que qualquer saber teórico, numa ordem do mundo de que é participante e de que se deve cuidar.

Como Böhme & Böhme (1996) e posteriormente Trebels (1992), evidencia-se que o distanciamento do homem da natureza e do “Leib” não é somente uma emancipação de restrições pré-rationais associadas, mas também cria um sentimento de alienação que pode se alterar de forma positiva pela Saudade “do homem da natureza por perto”.

⁷⁵ Tradução própria: “Somente a “Ética da Estética da Natureza”, que é capaz de descrever a natureza, não apenas como um meio de sobrevivência, mas como uma forma positiva de vida. A beleza da natureza não só é boa como um recurso ou condição, mas como a realidade da boa vida. Somente a estética da natureza pode explicar o significado completo de um tratamento não-instrumental da natureza e justificar desta forma, o dever de preservar a Natureza, que esta abordagem permite” (p. 342).

Com este formato não agressivo e não violento, a esteticidade surge como princípio de condução da vida e como um "corretivo" da instrumentalização presente nas atividades, para se consagrar, finalmente, como paradigma e possibilidade exemplar da existência. Isto significa que a estética deve moldar um tipo de conhecimento isento dos procedimentos quantificadores e da manipulação experimental, próprios do conhecimento técnico-científico em conduzir um agir livre e não destrutivo. A experiência do belo natural se revela em última instância, como a forma universal de vida, absoluta e não relativa, positiva e potenciada, como uma possibilidade de vida para todos (ver Seel, 1996, p. 302), entrando assim no âmbito de uma teoria geral da felicidade ou da vida boa (des guten Lebens).

Logo, o tempo intensivo preenchido no encontro com a natureza, o interesse estético na natureza pode, com sucesso, no tempo de vida ser a base para a compreensão da Natureza em que talvez também se reflita na cultura de trabalho e na cultura do dia a dia, culminando, tanto com um comportamento de cuidado sustentável para com o meio ambiente, quanto com a abertura de possibilidades do confronto da própria natureza no humano.

Numa visão antropológica, "nossa existência é corporal, e isto não é apenas para expressar que o homem, por natureza, pertence aos mamíferos, mas também, o todo da natureza é encarnado em nós" (ver Meyer-Abich, 1990, p. 45). O ser humano é em seu "Leib" realmente não elemento distinguível do cosmos, mas com perfeita comunicação com o Cosmo. Destaca-se aqui o pensar de que "das menschliche Dasein ist Leiblichkeit in Bewegung" ⁷⁶ (ver Grupe, 1984; Funke-Wienecke, 2004).

Tomando por base uma série de declarações do Pedagogo antropólogo Grupe (1984) que destaca "*daß die Leiblichkeit des Menschen nicht aus ihrem Bezug zur Natur...zu lösen sei*" ⁷⁷ e formula em suma o seguinte pensar sobre o homem Ser "Leib":

"Dieser Leib sei nicht als gegenüber der Welt zu verstehen, die" Übergänge zwischen... Leib und Welt sind vielmehr als fließend anzusehen (...) Die Leiblichkeit des Menschen habe als grundlegende und ausgezeichnete Weise seines In-Der-Welt-Seins zu gelten, wir lebten mit und in unserem Leib, er sei aber auch eine Situation für uns, er sei das Mittel unserer Weltbeziehungen, er erschließe uns die Welt, sei aber letztlich kein Werkzeug, sondern Ich Selbst, sei erlebter und gelebter Leib" (pp.18-20). ⁷⁸

Para o contexto "ecológico" da conexão em Movimento aqui discutido, é essencial considerar esta afirmação, do "Ser-para-o mundo" do homem (Zur-Welt-Sein des Menschen) sem tratá-lo como "instrumento", mas como algo pessoal e de experiência vital. Neste sentido de experiência, Funke-Wienecke (1997) faz reconhecer sua abordagem da "Körpererfahrung" relacionando-a com o "desaparecimento do Leib" na vida moderna (ibid.,p.18), em que faz referência ao filósofo social Rudolf Zur Lippe (1987) quando este diz: "der Welt tue nichts nötiger als eine wieder leiblich imprägnierte und getragene Bestimmung dessen, was sein soll und sein kann" (p. 64). ⁷⁹. Sendo que

⁷⁶ Tradução própria: "A existência humana é a corporalidade em movimento".

⁷⁷ Tradução própria: "a corporalidade do homem não é para resolver a sua relação com a natureza"

⁷⁸ Tradução própria: "Esse Ser Leib não deve ser compreendido como oposto ao mundo(...) as transições entre Leib e Mundo são consideradas mais fluentes (...) A corporalidade do homem tem que ser considerada como forma básica e excelente maneira para o seu "ser-no-mundo" ser válido, nós vivemos com e, em nosso "Leib", mas este também é uma situação para nós, ele é meio das relações com o mundo, ele revela o mundo para nós, mas não é uma ferramenta e, sim "Eu-Mesmo", um "Leib" experiente e vivido".

⁷⁹ Tradução própria: "O mundo não fará nada mais necessário do que impregnar e desgastar novamente este corpóreo determinando o que deve ser e pode ser".

a maneira de fazer isso decorre do fato de que o “Leib” é aquilo que já está em tudo, o que se encontra, o que se percebe e se abre para si. Um mundo só existe para si pelo “Leib”.

Desse modo, torna-se necessário “eine Sensibilisierung für Veränderung menschlicher Möglichkeiten” (Funke-Wieneke, 1997, p. 20)⁸⁰, pois entender este corpo apenas como “Aparato de Movimento” (Bewegungsapparat) implica somente na alienação do homem e de si mesmo.

Kronbichler & Kuhn (2001, pp. 253-285) formulam como uma das justificativas do pensar a natureza interna no desenvolvimento de uma “Educação do Movimento pelo encontro com a Natureza” (Bewegungserziehung als Naturbegegnung). Estes autores partem da idéia proposta por Kuhn (1997) de que o homem é natureza (der Mensch Natur sei) e que ao mesmo tempo, o homem se oportuniza, de certa forma, sobre sua natureza interior, tanto para controlá-la, mantê-la cuidada, como também, para abusá-la ou negá-la em si.

No contexto do Movimento e Esporte o homem se aproxima do conhecer a si mesmo por meio das atividades esportivas. Especialmente no encontro com a natureza mediado pelo corpo e sua função, poderia reforçar tanto a sua disponibilidade como sua independência para se tornar consciente, à medida que: “*Den sportlich aktiven Menschen ohne Bezugnahme auf seine Naturalität zu denken, hieße, das Wesen des Menschen zu verkürzen*” (Kuhn, 1997, p. 16).⁸¹

Neste sentido, Kuhn (1997) com base na ética de “respeito à vida” de Albert Schweitzer (1974, p. 377 apud Kuhn, 1997, p.16) com seu lema “Ich bin Leben, das Leben will, inmitten von Leben, das Leben will”; desenvolveu uma figura de pensamento antropológica e ecológica de tratar o “Leib”, considerada na “Educação do Movimento pelo Encontro com a Natureza” como base de ação, pelo lema: “Ich bin Leben, das sich (sportlich) bewegen will, inmitten von Leben, das Leben will” (p. 16).⁸²

Com este pensar, têm-se ao mesmo tempo, tanto uma aproximação entre a filosofia-estética e os fundamentos antropológicos, quanto uma relação da busca pelo (re) encontro com a natureza interna e externa, como interesse deste estudo em aprofundar a abordagem da dimensão da **Eco-Conexão em Movimento** nas escolas que queiram contribuir com a personalidade e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Significa na *práxis* por em discussão as razões “ocultas” da ausência da forma de mediação do ensino e aprendizado pela percepção, sensibilização e exploração, entrelaçadas em experiências autênticas que se fazem reconhecer no contato com o mundo vivido e que deveriam ser oportunizadas nas escolas, pois, estes são fatores básicos que favorecem a percepção da realidade de forma mais ampla e do desenvolvimento humano de forma ecológica/integral. Diante desse cenário, é possível contribuir para que as crianças e adolescentes não percam sua “genialidade”; como afirma Wagenhofer (2012), quando diz que: “Bei ihrer Geburt sind 98% der Menschen hochbegabt. Nach der Schulzeit sind es nur noch 2%” (...) was wir lernen, prägt unseren Wissensvorrat, aber wie wir lernen, prägt unser Denken”⁸³.

Logo, tem-se como consequência o reforço da passagem de um “salvar” primeiramente a Natureza externa, para uma prioridade em primeira linha, de rever a relação com o próprio “Leib” na

⁸⁰ Tradução Própria: “uma sensibilização para mudar as possibilidades humanas”.

⁸¹ Tradução própria: “as pessoas esportivamente ativas sem referência para pensar a sua naturalidade, significaria encurtar a essência do homem”.

⁸² Tradução própria: “Eu sou vida, que quer (esportivamente) se movimentar, no meio de vidas, que querem viver”.

⁸³ Tradução própria: “98% das pessoas quando nascem são “gênios”. Depois de terminar a escola, há apenas 2%” (...) **o que** aprendemos molda o nosso estoque de conhecimento, mas **como** nós aprendemos forma o nosso pensamento.”

realização desta tarefa, mantendo a conexão entre a Natureza e o Homem de modo que favoreça um “Educar e Ensinar” que preencha em suas ações a percepção direta com a natureza externa e a sensibilização do “Leib” como ponte indissociável para estas relações que se concretizam pelo “Se-Movimentar” como maneira especial de oportunizar este “ir ao encontro”. São aspectos importantes, por contribuir, de forma clara e objetiva, com o encaminhar de uma condição mais humana-ecológica.

2.2.2 Justificava Sensoria e Salutogenese da Dimensão da “Eco-Integração do Movimento”

Neste subitem se segue com a justificativa e compreensão da “Eco-Integração do Movimento” como segundo vínculo (eco) pedagógico de uma Pedagogia Ecológica do Movimento, que se justifica na perspectiva Sensorial, Emocional e Salutogenética (veja Brämer, 2010; Gebhard, 2009; Antonovsky, 1997; Brodtmann apud Kunz & Trebels, 2006b, pp. 97-116) compreendendo esta dimensão para se manter as “experiências com o mundo da vida” (veja Hildebrandt-Stramann, 2001).

Tendo como foco trazer como decisão efetiva o pensar sobre a importância da convivência mais humana-ecológica, na perspectiva do próprio Ser “Leib” como ponte indissociável das relações entre homem e natureza; ressaltando a necessidade de realizar uma abertura aos “sentidos”, as sensações que culminam com uma atitude mais “positiva” (salutogenética) face ao cuidado de si mesmo. Isto é, favorecida como experiência primeira com a natureza, de forma multisensitiva, com suas diferentes formas, cores, cheiros, sons, comunicações, enfim, como realidade que mostra de forma simples a teia que é a vida.

Assim, como forma de apresentar os fundamentos justificativos, expõem-se três argumentos básicos, com suas respectivas descrições.

1º. Argumento - A natureza externa é fenômeno multisensorial incomparável

No processo das experiências “autênticas”, o contato com a Natureza requer atenção e cuidado para estimular todos os sentidos, que são intensos e variados e, em nenhum outro lugar são favorecidos de forma tão repleta e dinâmica como neste mundo de significados da natureza, apreciada “naturalmente”. Somente seu terreno com sua superfície de areia, cascalho, barro, solo pedregoso, solo de floresta, solos secos e molhados, formação de lama, fornece uma variedade de sentimentos multissensoriais muito intensivos. A percepção da luz, da sombra, dos diferentes tons penetrantes, outros mais suaves, mais forte oriundos do mar, ou ainda, a formação do arco-íris etc., trazem consigo paisagens contemplativas sem igual que aliviam o espírito.

A Natureza permite impressões variáveis em diferentes condições meteorológicas, é dinâmica a cada estação de ano, com sensações térmicas de calor, frio, neve, da brisa do vento, dos pingos da chuva fina, ou da sua força em forma de tempestade, etc.. Além de favorecer a conexão com o ritmo de vida dos animais, das plantas e também do homem. Enfim, é uma oportunidade ímpar de integração mediada pelo Movimento como elemento pedagógico considerado como forma de “ganhar conhecimento” vinculado com este fenômeno natural “sensitivo” insubstituível.

Esta “Eco-Integração do Movimento” como eixo de realização para o “ir ao encontro” com a natureza, constitui um campo de investigação, pesquisa e horizontes de ‘novos’ saberes surpreendentes, pois torna-se um desafio, a exemplo dos analisadores cinestésicos, em relação à localização do terreno, o senso de espaço, a capacidade de adaptação e a capacidade de conversão. Todos os sentidos, em especial o sentido cinestésico, muito requerido na prática

esportiva, estão envolvidos, sem aviso prévio e ordenação efetiva do movimento para tal aquisição. Pois, isto tudo não pode ser desenvolvido nos galpões fechados, nas quadras, nos campos sintéticos, nos lugares temperados e milimetrados, como forma de redução necessária para a “prática esportiva”.

Igualmente não pode ser “transmitida” somente pelos sentidos da visão e audição, em imagens bem elaboradas com o auxílio midiático. Estes espaços “construídos” pelo homem, ou, apresentados virtualmente, não contêm a riqueza de estimulações sensoriais, emocionais, de experiências primeiras com a natureza (fora) como um “jardim de sensações” (ver considerações sobre este aspecto em Hildebrandt-Stramann, 2009b, p.87-88).

Isto significa que o lidar com a natureza tem se perdido cada vez mais em troca de “espaços tecnicamente orientados”. Como consequência negativa destes espaços antinaturais, ocorre a distância consigo mesmo no próprio plano de vida, além da pouca participação afetiva com a Natureza existente em seu entorno, que acabam por excluir qualquer contato mais sensível com a Natureza enquanto “lugar” que se entrelaça com a vida, seja do próprio indivíduo, da sociedade ou de outras espécies, havendo com isto uma diminuição drástica de referência da existência e essência humana.

De acordo com Kronbichler (2000), ao relatar sobre sua experiência de trabalho com jovens nas altas montanhas, cavernas, cursos de água saudáveis, mistura de florestas, dentre outras, na direção da percepção estética contemplativa, a Natureza com seu alto relevo, claramente, culturada é menos adequada para a contemplação do que uma natureza “intocada”. Os campos desportivos, parques, as ruas reestruturadas, a monocultura econômica, etc., mostraram-se com poucas interpretações significativas dos diferentes sentidos. A consequência com a perda de paisagens mais naturais é, portanto, acompanhada de uma perda dos sentidos fundadores; perde-se um “símbolo” de vida, essencial para a existência pacificadora bem sucedida nas relações com o “mundo vivido”.

Mediante a pergunta básica: "Welche der folgenden Erlebnisse verbindest Du mit der Natur?" Brämer (2010), destaca o resultado com 86% das respostas dos jovens quanto a ideia de se imaginarem “Jogando nos bosques, campos e prados, perto do mar, caminhar nas montanhas, brincar livremente” (claramente uma questão de sensações-corporais com a natureza). Por segundo, as respostas levam a uma necessidade biológica de alimentação (75%), quando disseram ser o ato de “provar frutos, ervas e, também fazer um piquinique complementado com o apanhado, ou ainda, colecionar cogumelos, pilze, flores, castanhas, sementes, etc”. Seguindo com a dimensão mais de contemplação ao responderem (73%) ser um momento de observação dos animais, seu *habitat*, ver os pássaros, escutar seus cantos etc.

Outras atividades como *Camping*, *mountain bike* e fotografia também foram mencionadas, mas equivalente entre 40% e, entre 30% a 20%, apenas alguns referenciaram o esporte em a natureza, como o esquiar nas montanhas, os esportes de aventuras, o voleibol, handebol ou futebol na praia, e por último, as atividades de skate e patins (12%). Estas últimas atividades atingiram entre 30% a 12% e foram no máximo, reivindicadas a título de atividade ao ar livre em si, sendo tratadas pelos alunos entrevistados como atividades que estão menos conectadas com a natureza.

Assim, os jovens entendem como atividades "naturais", principalmente aquelas que não civilizam o espaço, sem empregar muitas ferramentas na natureza onde estas atividades forem exercidas (incluindo para eles base de conhecimento sistemático). Neste estudo as respostas dos jovens

deixaram claro que o homem não é apenas o homem, mas também aparentemente natural, ao passo que o seu conhecimento coletivo, incluindo as suas consequências, novamente parecem estar sendo removidas da natureza, vez que a natureza é racionalmente dissecada ou conquistada com qualquer dispositivo, perdendo-se as "vivências" e a proximidade com ela.

Há diferentes formas de ainda as pessoas associarem a Natureza em seu cotidiano, seja pela música, poesia, arte, ou pelo tratar com as plantas, animais, preservar árvores em seus "jardins", perceber e agir a favor das relações entre o clima, vestuário, alimentação e o movimentar-se, dentre outros. Estes breves pontos, são projetos que dependem da percepção e da imaginação do indivíduo, bem como, sua vontade em exigir politicamente as condições mínimas necessárias que auxiliem esta realização, mantendo uma postura mais crítica face à realidade da sociedade moderna que tem influenciado as impressões da Natureza, reduzindo-a somente a um "lugar para as férias", absorvida facilmente de maneira obscura e com contornos confusos vinculados somente ao "consumo", como consequência ocorre um afastamento dela em vez de propiciar sua aproximação real com a Natureza como fenômeno sensorial de vida.

2º. Argumento - A mediação entre a natureza interna e externa do homem é instigada pelas "experiências do Leib"

Na "sociedade moderna" cada dia mais as crianças estão perdendo sua multiplicidade de movimento, pois são oportunizadas a estas somente "as experiências de movimento por intermédio das poucas modalidades esportivas, em que ocorre uma redução muito grande no repertório de movimentos. Além de que a formação de grupos de jogos maiores - como de costume no passado - estão se tornando gradativamente mais raros. Isso resulta em uma chamada "Verabredungsgeflecht" (Zeiher, 1995, p. 110) entre as crianças. Significa normalmente, um encontro fixo, marcado pelos pais ou amigos, com outras famílias conhecidas, momento em que raramente as crianças então jogam juntas, em pares, porém, grupos maiores geralmente são raros. Uma consequência desse "comportamento social alterado" na infância é que as crianças podem escolher o parceiro da peça, mas, em contrapartida, essas crianças não possuem as experiências sociais muito importantes do manuseio mútuo em grupos maiores.

Isto é observado de forma clara e objetiva, por exemplo no "mundo de movimento" ofertado como moderno, técnico e seguro, que em suma, são apertados e restritos e se traduzem por serem monótonos e padronizados, desfavorecendo as possibilidades de brincar, jogar e movimentar-se de forma independente e criativa, mas sim recolocando a oportunidade de experiências primárias em experiências secundárias.

Por exemplo, a questão da Tecnologia e a perda das relações envolvendo os sentidos de forma ampla; a questão da Mídia, com aumento do tempo livre para TV e a questão das "crianças que são treinadas muito antes de aprenderem a brincar" (Schmidt, 1996, p. 37). Todos esses aspectos trazem como consequência, três pontos interessantes para reflexão: 1. precocidade; 2. exclusão pelo sistema das condições físicas e técnicas necessárias à continuação deste esporte e 3. a exclusão dos que se encontram financeiramente inferior à permissão de uso de materiais necessários à continuação do esporte.

Uma vigente problemática da desnaturalização das grandes cidades como a falta de experiências primárias, da percepção-sensitiva ampla e o aumento no tempo gasto com meios de comunicação (autoatividade diminuída) como a televisão ou computador, que face a esta situação o passeio fora tem sido visto pela criança como ambiente em constante hostilidade (adverso).

Necessário mostrar a natureza como ela é impressionante, com profunda experiência realizada pelas “experiências do Leib” (sentido das relações homem e natureza), que não passa somente pela diversão, mas possivelmente também associada com sentimentos desagradáveis, e que “para uma natureza de acesso individual, sem dúvida, seria muito mais importante do que o acesso primeiro ao *laptop*” (ver Brämer, 2010). Ademais, é fato a perda de sua criatividade e possibilidade de novos movimentos por serem precocemente mecanizados a um movimento em que o tempo e espaço marcam a velocidade e o uso de bens materiais para se praticar a diversidade de esporte criado com regras que limitam e excluem, defendidas com *slogan* “a sociedade é competitiva”. Indaga-se: Por que não aprender isto com o esporte, que ensina a ganhar e a perder”, permitindo a assimilação de que na vida não se ganha sempre.

Isto posto se reflete o significado da Experiência além da tentativa de sobrepujar e eliminar a subjetividade, como se pode observar na prática na perspectiva das ciências naturais, a experiência como salienta Hildebrandt-Stramann (2001):

“[...] repetição da experiência dos outros [mas] a experiência do mundo da vida não pode ser reduzida à identificação das datas ou coisas existentes [...] é a insubstituível história da experiência de cada um que define suas possibilidades dentro das mesmas. O que podemos saber depende disso, como e quais experiências realizamos” (p. 88).

3º. Argumento – O contato com a Natureza é no enfoque da salutogênese, uma terapia

Em geral, os psicólogos, neurologistas, sociólogos, fisioterapeutas e pedagogos, envolvidos nas diferentes pesquisas realizadas são unânimes em afirmar que com a progressão incessante em termos de desenvolvimento acelerado e uso dos recursos naturais, a espécie humana, tem dominado a relação exterior com a Natureza e, conseqüentemente, recusado o reconhecimento de uma natureza interior. Como tentativa de “reversibilidade” os movimentos naturais e, em especial a caminhada foi considerada muito eficaz como orientação entre as polaridades, saúde e doença, na visão da salutogênese (ver Antonovsky, 1997).

Antonovsky (1997) acredita que a saúde e a doença não são oposições puras. As pessoas então sempre se movendo em um *continuum* entre os polos de saúde e doença, essencialmente controlada pelo chamado “senso de coerência”. Este “senso de coerência” na perspectiva da salutogênese sob o enfoque das “experiências do Leib”⁸⁴ ganha um peso especial, à medida que expressa os significados simbólicos das relações do homem com a natureza, que revela uma convicção subjetiva da compreensão da vida em interconexão e, que se permite uma sensibilidade maior para com estes polos.

Nesta perspectiva da salutogênese, os resultados empíricos sobre o efeito revigorante do contato com a Natureza, como as áreas naturais com prados, campos, árvores e florestas, causaram uma recuperação da fadiga mental e do stress, por dois motivos: (1) porque estes “espaços naturais” permitiram a distância para a vida cotidiana e a rotina diária e, (2) porque as experiências da natureza provocam atenção, não sobrecarregadas, com pausas para um breve descanso e contemplações diversas percebidas por cada um.

A “natureza” é, por assim dizer, um símbolo de estoque à disposição das pessoas como percepção de si mesmo e para as interpretações do mundo que estão disponíveis. Esta dimensão simbólica

⁸⁴ Possui o sentido da unidade entre as experiências com a natureza e experiências corporais, discutido no item 2.1.2 e, sinteticamente descritas como categorias (eco) didáticas orientadoras da *práxis* no Cap.3 deste trabalho.

das relações com a natureza é significativa para os seres humanos justamente pelo acesso ao mundo simbólico que os permite interpretar a vida (Gebhard, 2009).

Brämer (2010), ao refletir sobre o cenário de distanciamento da Natureza, destaca que a natureza não faz saudável o homem, mas a civilização faz doente, não só espiritualmente, mas também física e mentalmente. Em sua pesquisa sobre os efeitos nas pessoas da caminhada na Natureza, o qual este autor a elabora em três perspectivas: Social, Psicológica e da Saúde (na visão salutogenética), traz em si diferentes consequências desestabilizadoras das relações humanas, em razão de uma distância muito grande para com a Natureza no sentido de ser suas raízes. Nisto, considera para a reaproximação deste contato a prática cotidiana do movimentar-se de forma elementar na visão da caminhada, devendo a mesma ser refletida em diferentes espaços, mas especialmente no contexto educacional e em programas de reabilitação socioeducativas.

Evidentemente que o estar próximo da Natureza, manter contato com ela, encontrar-se com ela, proporciona importantes benefícios terapêuticos e, esta afirmativa não é nova; há uma longa tradição do tratamento de pessoas com relações naturais, antes de qualquer revolução técnico-científica na linha patológica da medicina e da indústria farmacêutica. Contudo, atualmente com o aumento das chamadas “doenças da modernidade”, a necessidade de quase todos os programas terapêuticos usarem a caminhada natural, tem alertado sobre o drástico distanciamento das pessoas da Natureza, especialmente nas metrópoles. Ressalta-se que estas pessoas em geral apresentam resultados positivos ao retornarem o contato com a Natureza”.

De acordo com Brämer (2010) diversas literaturas reforçam esta função terapêutica, das diferentes experiências com a Natureza, especialmente pelas caminhadas regulares como efeito profilático, que evidenciam os benefícios atribuídos por meio de três aspectos de interesse deste autor:

1) Aspecto da “saúde física” - doença cardíaca, diabetes, hipertensão arterial, acidente vascular cerebral, obesidade, dores nas costas, doenças venosas; câncer, várias formas de reumatismo (por exemplo, artrite reumatóide, osteoartrite), osteoporose; problemas gastrointestinais e, o desenvolvimento motor em crianças, especialmente as habilidades motoras grossa.

2) Aspecto da “saúde mental” – diminuição do estresse e das preocupações, recuperação da fadiga mental, desenvolvimento cognitivo, concentração, induz emoções positivas (amizade, interesse, tranquilidade, contentamento), redução de raiva e frustração, depressão, humor contemplativo, criatividade, melhor gestão das tarefas importantes da vida, autoestima, redução dos sintomas de déficit de atenção crônica (ADD).

3) Aspecto da “saúde social” - integração, promoção do desenvolvimento psicossocial.

Sinteticamente, Brämer (2010) destaca que, embora a caminhada fora aplicada ainda muito espontânea e assistemática, subjetiva e objetivamente, registrou-se um impacto benéfico em todos os aspectos estudados. Os pacientes não só se sentiram melhor, mas também aprenderam a ser mais autoconfiantes sobre seus déficits, minimizaram-se os cuidados de enfermagem e de assistência médica e, desenvolveram-se mais pró-ativos, revelando situações de busca do “equilíbrio entre o interior e o exterior”. Esses resultados positivos destacaram o “Movimentar-se” de forma elementar, como o mais natural de todos os tipos de apoio inerentes para tal alcance.

Nos Hospitais se reorganizou, reestruturou e, até se construiu espaços em sintonia com a Natureza; os corredores, quartos, salas de consulta, cirurgias, mantinham relação com o natural, especialmente com a possibilidade de jardins, que em suma, levavam a sensibilizar os pacientes ao

caminho de volta para seus mundos de origem, onde a sua natureza interior que estava perturbada, poderia ser na perspectiva estética e holística, realinhada com a natureza exterior.

Contudo, é importante notar que, no resultado também ficou claro que tudo deve ser tratado com medida (como acontece com a medicação convencional). Por causa de uma overdose (sobrecarregamento com a Natureza) isto pode se transformar numa forma de insegurança, medo e pânico, face às constelações naturais poderem estimular questões ameaçadoras inerentes a estes pacientes.

Nisto se destaca o contexto do “Sentido de Coerência” descrito por Brotdmann (2006b apud Kunz & Trebels), ao fazer referência à reflexão revolucionária da pesquisa de Antonovsky (1997), que saiu do enfoque tradicional da pergunta: o que faz as pessoas ficarem doente, e passou a perguntar: O que mantém a saúde em pessoas, mesmo que elas, muitas vezes, passem por situações extremas? Esclarecendo o “Sentido da Coerência” como o elemento central que equilibra a carga, que prejudica a saúde, como sendo:

“Uma profunda convicção de que nossa vida e as tarefas que temos para realizar têm sentido e, desse modo, vale a pena se engajar plenamente nisso (*meaningfulness*). A convicção no sentido da própria vida e de que tudo que se faz é acompanhado e apoiado pela confiança fundamental na capacidade de dar conta da situação no mundo (*manageability*) e de compreender as exigências futuras, independentemente de como elas irão se apresentar (*comprehensibility*). Essas expectativas baseiam-se, para muitas pessoas, não apenas na confiança em si ou na capacidade de dominar problemas futuros, mas, precisa também (quando necessário), contar com o apoio de outros e de estar amparado por uma rede social [...]. A certeza de um sentido para a própria vida, não pode permanentemente ser prejudicado, afetado, pois, do contrário, a base de todo o sistema de equilíbrio sobre a “saúde” também será ruim” (p. 104).

Este “Sentido de Coerência”, na visão da Salutogênese é salientado na visão do “relacionamento” investigado neste trabalho e apresentado nos resultados das diferentes pesquisas epidemiológicas estudadas por Brämer (2010) quando mostra que um efeito especial de “cura” experimentado pelo deslocamento de volta à natureza, favoreceu a *práxis* dos movimentos elementares, no simples ato de andar. Esta ação foi comprovadamente o contato mais íntimo realizado com o ambiente natural nas diferentes pesquisas, tendo o melhor relato das impressões mais intensas da natureza ao se entrelaçar a temática “natureza” como um meio para reconstruir identidades civilizacionais danificadas, pois, a natureza do homem se desenvolve aparentemente melhor na natureza.

O próprio pesquisador se deslumbra com os sentidos envolvidos neste contato, admitindo que as pessoas que participaram da pesquisa revelaram melhor concentração em sua própria natureza corpórea e no reforço da sua autoconfiança, que se pode pensar sendo parte deste “Sentido de Coerência”.

Assim, diante da justificativa do fenômeno sensitivo que é a Natureza em relações com o cultivo da sensibilidade pela “experiência do Leib” e que se articulam com a perspectiva da Saúde na visão da Salutogênese, é tratada como base para o entendimento do sentido da “**Eco-Integração do Movimento**” como elemento imprescindível que se entrelaça em todo este processo de sensações com a Natureza.

Significa, sob o enfoque do contexto escolar, que este cultivo da sensibilidade e do pensar da salutogênese, orientado pela “Eco-Integração do Movimento” deve ser uma decisão efetiva nas ações pedagógicas do professor, quando este reconhece a necessidade de uma Educação (Eco) Estética . Esta é uma oportunidade muito rica para o desenvolvimento de novas coisas e de como

(re) pensar a *práxis* com outro tipo de motivação de aprendizagem, partindo do aluno, mediado pelo professor e, em parceria com toda a instituição escolar.

Estes pontos têm como consequência, uma possibilidade de modificar o cenário de desencantamento e perda da fantasia e criatividade existente pelo “desatenção para com a natureza”, por meio de vivências e experiências autênticas, encaminhadas de forma interdisciplinar, que exige um diálogo entre os saberes. Saindo do planejamento da aula com início, meio e fim, predeterminados, para um encaminhamento das problematizações advindas, por exemplo, de uma caminhada na floresta, ou no parque, ou ainda, no urbano da cidade (percepção da realidade cotidiana) como forma de ensinar a compreensão das relações imbricadas com-o-mundo, dos efeitos reais produzidos nestes contextos da vida e, à partir da *práxis* para teoria, propô-los de acordo com cada situação-problema como processo de reconhecer o conhecimento.

2.2.3 Justificativa Pedagógica da Dimensão da “Eco-Interação com e pelo Movimento”

As relações sociais e culturais com o meio ambiente natural são transformadas pela educação. Os processos de educação promovem a (nova) descoberta, o (novo) reconhecimento e (novo) aprendizado da beleza da vida cotidiana, como a “realidade da existência cotidiana” na perspectiva do conhecimento da consciência (Berger & Luckmann, 2005).

Neste pensar, destaca-se que a natureza deve cada vez mais fazer parte desta “realidade da existência cotidiana” como forma de recuperar sua perda nestas relações, que vem ocorrendo em troca de espaços de vida cada vez mais estreitos, com aparências “desertas”, imagens preenchidas por automóveis e “viadutos” e, ou ainda cercado por prédios que impedem de ver o “brilhar do sol”, as diferentes entonações das cores da atmosfera e, ainda, a disseminação cada vez maior da poluição do ar que se respira. No contexto mais familiar, as casas construídas em razão de “segurança” (na visão da realidade brasileira) de certa forma que as crianças crescem sem quase poder ter visto e, ao mesmo tempo, poder ter vivido a vida “fora”.

Quando se pergunta aos pais por que eles facilitam a vida de seus filhos sob esta forma de “isolação”, a resposta é normalmente: o medo. O medo de que seu filho possa se “ferir” nas brincadeiras ao ar livre; medo de que seu filho possa sofrer algum tipo de violência na rua, possa ser sequestrado ou ainda, raptado por estranhos na rua. E, acima de tudo, medo de que algo possa acontecer a eles no trânsito.

Diante deste cenário paradoxal entre desatenção para com a Natureza e “isolação sociocultural” por medo nas grandes cidades, tem-se uma consequência grave relativa ao aspecto educacional: A de que a infância na “sociedade moderna” tem sido cada vez mais determinada por um ambiente restritivo, fechado e selecionado, com o máximo de “segurança” possível. Com isto a criança que é Natureza, e que quer viver, quer comunicar-se, expressar-se, enfim, quer se-movimentar vivamente e, em relações com-o- mundo, tem sido “oportunizada” (isto quando possível) somente sobre as influências programadas pelo “desenvolvimento tecnológico” impregnado à qualquer custo e, que cruelmente vem dissociando a criança de sua própria natureza, seja esta dissociação perceptível ou não pelos adultos.

Constata-se que as crianças e adolescentes têm sofrido (que nem os adultos) com uma (deprimente) falta de tempo; não podendo inclusive ter tempo para sua alegria em criar, conversar, explorar coisas diferentes, conhecer melhor seu entorno caminhando, andando de bicicleta, patins, skate, etc., pelos muitos empecilhos surgidos. De um lado, o quesito “segurança e medo”, bem

como, as “tarefas para casa” e, de outro lado, quando possuem um intervalo, não encontram um espaço favorável, ao movimento mais “livre”, como correr, saltar, pular, subir em árvores, criar brincadeiras, nadar (no rio, lago, igarapés), pois muitas vezes as construções são reduzidas, as dimensões predeterminadas pelo sistema esportivo ou pelos espaços já poluídos que não favorecem seu uso.

Cada vez mais as crianças em particular ficam restritas em sua liberdade de movimento, tolhidas pelos espaços limitados e/ou “estandardizados” que consistem em “peças individuais, separadas que são como ilhas em um espaço social global confuso e incoerente” (Ullrich & Hamburger, 1991, p. 104). Estes fatores despontam como consequência da tentativa de “proteger a criança e o adolescente” da exclusão e da solidão, por parte dos pais, com o preenchimento do tempo (que estes ainda possuem) fora do lar, com atividades muito “planejadas”, citando-se os “grupos de visitas, escolas de música e pintura, clubes esportivos e outras atividades culturais, religiosas e comerciais, que têm levado ao chamado »estresse recreacional«” (Ullrich & Hamburger, 1991, p. 104).

Os resultados têm revelado comportamentos cada vez mais individualista e egoísta e, contribuído com a existência excessiva de transtornos físicos, sociais e mentais (da alma, do espírito) nas crianças, além do aumento surpreendente de suicídios entre os adolescentes.

De acordo com as pesquisas de Schmidt (2002), Zimmer (2004a) e Hurrelmann (2004), estas mudanças nas condições de vida espacial, especialmente das crianças, culminam com uma diminuição mais e mais do seu “livre” movimentar-se em espaços mais naturais e/ou semi-naturais, trazendo, em sua raiz, um afastamento cada vez maior da percepção de si mesmo enquanto “Leib” que necessita do contato com a natureza para o seu “despertar”, havendo uma inferência tanto do distanciamento para com esta, quanto da isolamento social, que culminam com o “exílio dos outros seres, em que se desaparece uma fonte de experiências cognitivas que poderia ser tão importante para os nossos filhos como o ar que respiramos” (Weber, 2014, p. 13).

Neste sentido, Braun & Dieckerhoff (2009, p. 37), destacam o importante papel da natureza externa e de como lidar com a natureza interior, como orientação essencial da vida humana. Destacam, ainda, que por mais que os habitantes de áreas densamente povoadas e pelo fato de que pessoas que vivem em países industrializados altamente desenvolvidos, caracterizados pelo paradoxo entre “crescimento e decadência”, por não terem nem a “chance” de contato com uma natureza mais “natural” no seu dia a dia, não deixam, porém, de serem parte da natureza.

Portanto, ainda se pensa ser possível que haja este “despertar”, especialmente nas crianças e adolescentes, favorecendo a convivência mais humana-ecológica, que é tão valiosa por contribuir com os impulsos imediatos, emocionalmente tocantes e cognitivamente estimulantes, expressados por elas mesmas de forma verbal e não verbal durante o “reencontro”. Observa-se, igualmente nos adultos, ao mostrarem um comportamento significativo de “saúde” da Natureza, preenchendo essa lacuna, ao disporem de tempo livre, nos períodos de férias, a procura de ambientes naturais para se renovarem em todos os aspectos, por meio de pacotes oferecidos especialmente por agências de Turismo (mesmo com forte influência econômica, direcionado ao “mercado de consumo natural”).

Nesta discussão, segundo De Haan (1985) a “Natureza como uma ação pedagógica tem sido tratada cada vez mais como uma »categoria esquecida«. A Natureza é vista como »sem problemas«, ou, completamente »ignorada«” (p. 90). Isto significa, sob o enfoque educativo que é

relevante o “voltar” a oportunizar o contato com a Natureza, mas não em primeira mão, no sentido de promover seu estudo de forma abstrata e, sim, tomando como referência a própria história da Pedagogia, quando se trata desta temática. Ou seja, com contato direto e com maior “liberdade” de poder senti-la, vivenciá-la e experimentá-la com seus múltiplos significados, inclusive social e cultural.

Com esta perspectiva da atualidade das condições do espaço de vida para as crianças e adolescentes, torna-se essencial fazer conhecer neste estudo as justificativas pedagógicas que embasam a compreensão do terceiro e último vínculo (eco) pedagógico de uma Pedagogia Ecológica do Movimento; a **“Eco-Interação com e pelo Movimento”**, especialmente refletida nos contextos inter-relacionados entre Família-Escola-Comunidade. Para tanto, apresenta-se o que Kronbichler & Kuhn (2001) evidenciam, que o assunto Natureza é encontrado nas raízes da própria “Pedagogia do Movimento”. Com base nestes autores e também com base nas leituras das obras mais importantes que destacam estes pensamentos (históricos) pedagógicos, descreve-se sinteticamente, algumas destas “raízes” pedagógicas.

Uma testemunha do passado para uma combinação do pensar (eco) pedagógico de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” postulada neste trabalho, é a obra ‘Emile e Sobre a Educação’, de Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Rousseau, pode ser considerado em dois aspectos como contribuidor de ideias para uma relação com a natureza (interna e externa), mediada pelo movimentar-se, de acordo com Kronbichler & Kuhn (2000, 2001): Em primeiro lugar, por identificar a natureza intrínseca da criança em sua infantilidade e, por outro lado, por colocar o confronto da criança com a natureza externa, na visão do desenvolvimento natural da infância para sua essência.

Rousseau (1999), elabora um ideal típico dirigido para o último processo de desenvolvimento educacional que é representado por “Emile” a personagem fictícia de sua obra que deve crescer em um ambiente, onde ela possa explorar sua natureza reprimida da sociedade. Apesar de este autor tratar seu conceito de natureza com um caráter imaginário e, por esta razão não se poder observar a experiência sensorial específica, toma-se suas palavras em reflexão com apreciação crítica, advindas das situações construídas atualmente na realidade da vida cotidiana, que traz oportunidades de experiência sensorial culminadas com o pensar da ligação da Educação do Movimento em relações com a Natureza.

Assim, reconhece-se a importância primeira revelada em Rousseau, sob o enfoque das relações de Emile com a Natureza na perspectiva do “Se-Movimentar”, quando por exemplo, este autor destaca que se uma criança precisa, ela deve ficar o mais próximo possível da natureza, não importa o clima, o dia a estação do ano etc., e, que deve andar descalça, passeando todos os dias com sua babá na floresta, montanha, pois a natureza favorece a ela a sensibilidade de tocar nas coisas etc. Seu argumento básico para tal incentivo sensorial, parte de que “der Mensch alles, was er begreift, nur durch die Sinne begreift (...) die erste Vernunft des Mensch eine sinnenhafte Vernunft; sie bildet die Grundlage der intellektuellen Vernunft” (Rousseau, 1978, p.111 apud Kronbichler & Kuhn, 2000 p.5).⁸⁵

Indica com isto que os homens só podem aprender de fato muitas coisas com “todos” os seus sentidos, portanto especialmente, no ‘ir ao encontro’ com a Natureza, no ‘estar fora’, para que se

⁸⁵ Tradução própria: “O homem entende tudo o que ele vê apenas através dos sentidos, (...) a primeira razão do homem é uma razão sensorial; que constitui a base da razão intelectual”.

aproveite o máximo de possibilidades de relação, independente do tempo, do espaço a se caminhar, devendo se favorecer esta abertura aos sentidos e à sensibilidade pela tranquilidade do andar, do movimentar-se em diálogo com ela, permitindo-se a tudo perceber, descobrir, explorar e, conseqüentemente, a (re) conhecer.

Rousseau (1978 apud Kronbichler & Kuhn, 2000, p.5) observa em a natureza do homem uma possibilidade de mudar a sociedade através do processo educativo; acreditava que a Natureza e a experiência eram diretamente quem educava, quando diz que:

„(...) Zur Entwicklung dieser “sinnenhaften Vernunft“ soll Emile an der Gegebenheiten des Außenraumes auf spielerische Weise seine Sinne erproben (...) der Erzieher hat dabei die Funktion, geeignete Situationen herzustellen, denn nicht eigentlich er erzieht Emile, sondern “die Natur“ und “die Erfahrung“ (p. 257).⁸⁶

Desta forma, introduz com sua “Educação pela Natureza” uma reflexão sobre a “natureza do homem”, compreendendo que o homem enquanto criança, ainda está em formação da sua natureza. Respeitando esta característica da “natureza do homem” é possível desenvolver o ser humano de forma integral, favorecendo é claro, espaços naturais para que tal característica seja potencializada, nesta sua preconização da “Educação pela Natureza”. Assim, este pensar da “Educação pela Natureza” preconizado por Rousseau é colocado como ponto principal da ação motora mediada pela característica da “Eco-Interação com e pelo Movimento”, especialmente no contexto da *práxis* escolar, por extamente favorecer de maneira especial o processo de desenvolvimento do “Leib”, como ponte das relações entre as crianças e adolescentes com a natureza.

Rousseau (1762/1999) alerta que é no processo posto como “transformação” que o homem se degenera, pois, acaba por abandonar seus instintos naturais, passando a usar a justiça no lugar da piedade. Ademais, de modo algum as leis da razão humana poderiam sobrepujar as leis da natureza, pois a legislação racional volta-se exclusivamente à utilidade e a conservação dos homens. As leis da natureza, porém, compreendem uma totalidade de outras leis que respeitam a ordem eterna, ou seja, a totalidade da Natureza, onde o homem é apenas uma parte dela.

Posto isto, Rousseau (1762/1999) substancia ainda em sua obra que a exacerbação da razão conduz o homem para fora de si mesmo, exigindo uma “consciência” desta realidade que pode ser possível pela sensibilidade, pelo retorno à interioridade que se faz pela sublimidade do sentimento. Em que o homem pode elevar-se da sujeição da razão e poder compreender a totalidade da natureza e alcançar o sentido amplo da liberdade através da consciência de sua unidade em relação à totalidade dos semelhantes e à universalidade da natureza.

Logo, de um lado, o homem fora da natureza, mal socializado, encontra-se em contradição consigo mesmo, aprendeu a ser hipócrita, ambicioso, fazendo tudo pelo poder, o homem do homem se torna seu próprio lobo, uma criatura encurralada, lutando (ou não) para preservar a sua própria humanidade. De outro lado, ao voltar à natureza, como resposta ao seu sentimento de procura, pode nesse caminho ainda se (re) encontrar, reconhecer-se, buscando recuperar o sentido autêntico do amor de si e da piedade, os dois únicos sentimentos legítimos em seu estado natural (veja Rousseau, 1762/1999). Portanto, afirma-se que para Rousseau a Educação tem papel

⁸⁶ Para desenvolver esta “razão sensorial” se destaca a necessidade de Emile nas circunstâncias do espaço exterior de forma lúdica testar seus sentidos. E, de que a função (papel) do educador era tornar as situações apropriadas, pois na verdade não o educador que educa Emile, mas a “natureza” (11) e a “experiência”

fundamental na formação da sociedade, cabendo ao Estado o papel de realizá-la, sem distinção de classes e que sirva para o bem geral da sociedade.

Neste sentido, outro importante pedagogo da história da pedagogia que coloca em prática os princípios da “Educação pela Natureza” de Rousseau, é Pestalozzi (1746-1827). Este autor encontra falhas de como se poderia aplicar este “método”, mas, mesmo assim, com a ideia fixa de implantar o seu processo pedagógico, ele monta um orfanato, objetivando poder aplicá-lo e testá-lo. Com isto, implementa a divisão por idade e o ensino a todos, principalmente aos mais carentes. Dessa forma, sua pedagogia promove uma cisão do modelo educacional pregado pelas igrejas, demonstrando que novos métodos educacionais eram necessários para a nova época.

Dentre a configuração da personagem “Emile” em Rousseau e a prática deste pensar idealizado por Pestalozzi, existiu um século de „Naturverlustes“ (perda da Natureza) evidenciado por Kronbichler & Kuhn (2001, pp. 265-266), o qual apresentam: Karl Gaulhofer (1885-1941) e Margarete Streicher (1891-1985) como outros autores que no campo do “Leibesübungen” (Exercícios físicos/corporais) e, “Leiberziehung (Educação Física/Corporal), retomaram na referência científica a tematização da Natureza, colocando em pauta, este atraso por todo este tempo, mesmo que regularmente tenha sido praticada em áreas fora de galpões, numa época em que se incentivava cada vez mais a construção de lugares para uma determinada forma de exercício.

A principal contribuição destes autores foi o impulso para uma “reforma pedagógica” (reformpädagogisch) iniciada rumo a uma ‘ginástica natural’ (natürliche Turnen), na visão renovadora da chamada “educação progressiva”, cujo slogan era “A educação de crianças”, modelada em Rousseau e desenvolvida na Áustria. Gaulhofer & Streicher (1931 citado em Kretschmer, 1990) defendiam sair do “polichinelos” para uma “Educação do Leib”, ao encontro com a natureza, eles afirmavam querer que os educandos com isto descobrissem a natureza como a força de equilíbrio, com este encontro, aqui entra a questão da guerra, que após esta, o esporte passa a ser incentivado a se realizar nos galpões.

O nome “Ginástica Natural” tem duas dimensões programáticas importantes: Em primeiro lugar, significa a Ginástica (Turnen) e a Educação Física/Corporal (Leiberziehung) para criança, uma renúncia do movimento formalizado, executado com regras rígidas de atitude, para uma variação de movimentos com escala ‘natural’. E, por segundo, significa ‘ginástica natural’ os “Exercícios físicos/corporais” e a “Educação na Natureza” (Erziehung in der Natur). Em suma, sua proposta continha uma educação individualizada que buscava mediar o encontro de “grande importância” das crianças e jovens com a natureza e as coisas. (ver Krüger, 1993, p. 167).

Uma abordagem entre Movimento e Encontro com a Natureza, que também foi apoiado por estas idéias da “reforma pedagógica”, pode ser interpretada em Hartmut Bress (1994) com análise bem sucedida da pedagogia ‘*Outward Bound*’ derivada pelo britânico-alemão da reforma pedagógica na década de 40 de Kurt Hahn (1896-1974).

A pedagogia ‘*Outward Bound*’ desenvolvida por Hahn tem como premissa um conceito de educação política e social, baseada em quatro pilares: **atividade física, expedição, projetos e serviço de resgate**. De acordo com Bress (1994) “Hahn queria uma educação dos jovens contra os efeitos de uma »civilização doente« (p. 5). A “doença da civilização” (der Krankheit Zivilisation) faz Hahn fixar a “decadência” do interesse humano de cuidado e diligência, de iniciativa e aptidão física. Realça que a “cura” da sociedade deve ser alcançada pelo indivíduo, tendo como papel

central o confronto com as realidades do "Outside" nas chamadas situações de "desafio" (ibid, p.194).

Interessante apontar que esta pedagogia do '*Outward Bound*' já na década de 40, direcionava sua prática a uma formação ecológica, sem que seu autor (Kurt Hahn) e as pessoas que a realizavam, fizessem uso desta terminologia. Era uma pedagogia com prática direto na Natureza, tendo como desafio superar-se, ultrapassando os obstáculos naturais, sem perturbar os animais, colher as frutas sem necessidade etc., a ideia era redefinir a sua relação com a natureza sem destruí-la. Esta ideia do "*Outward Bound* na Alemanha"⁸⁷ tem se preservado e realizada até os dias atuais.

Após a segunda guerra mundial, à luz da reforma pedagógica (especialmente no continente Europeu), observa-se novamente a "resistência" ao maior desenvolvimento destas "ideias naturais" em relações com a "Educação Física/Corporal", com poucas literaturas e discussões em torno desta temática. Até que nos anos 80 surgem outras perspectivas e, conseqüentemente outros contextos problemáticos (que se presume inclusive, ser também resultado desta negligência por anos), a chamada "crise ambiental", que até os dias atuais e cada vez mais de forma crescente e destruidora, tem se mantido em diferentes direções e intencionalidades econômicas, políticas, do desenvolvimento tecnológico e científico, com suas conseqüências marcantes, sejam mais "positivas" ou "negativas", nos contexto social, cultural e da saúde.

Neste contexto das discussões em torno das relações entre Movimento e Natureza, Bernett (1959) reforça que:

„Zivilisation als eine bedenkliche Tendenz zum Verlust alles Ursprünglichen, als zunehmende Distanzierung vom Echten, vom wahren Bedürfnis und von der Natürlichkeit (...) und betont die elementare Beziehung jeder Form der Leiberziehung zur Natur“ (pp. 9-10).⁸⁸

Mediante esta discussão do desejo natural do homem de manter um contato com a Natureza; Trebels (1992, p. 28) traz para reflexão o pensamento de Carl Diem (1949) ao dizer que o: "Sport muß immer irgendwie naturnah sein!" (p. 15)⁸⁹. Porém, tanto Diem (1949), quanto Bernett (1959), não foram "ouvidos" de acordo com Kronbichler & Kuhn (2001), pois desde à época, com o 'milagre' da gestão econômica, até os dias atuais, o desenvolvimento do sistema esportivo, tem se caracterizado numa linha ideológica de "domínio e poder" sobre os corpos e espaços entrelaçados neste jogo há décadas.

Neste contexto esportivo, seguiu-se um período de "esquecimento da Natureza" nas Ciências do Esporte, sendo somente relativizada pela perspectiva da Pedagogia do (Esporte) Movimento, que além de Gruppe (1984) que faz uma implícita referência à natureza; também se vê iniciativas em Ehni (1977) e Funke-Wieneke (1983). Sendo este com sua "Desensibilisierungskonzept" (Concepção da desensibilização) que se contrapõe à tradicional Educação do Esporte para uma "sensibilisierendes Modell der Körpererfahrung" (sensibilização do modelo das experiências corporais). Aquele com o desenvolvimento de uma "mehrperspektivischer Handlungsfähigkeit"

⁸⁷ O "*Outward Bound Germany*" é reconhecido pelo "Freie Jugendhilfe", que apoia as pessoas em seu desenvolvimento individual como indivíduos ou dentro de um grupo através de vivências na e com a natureza. Sua oferta na Alemanha inclui seminários de "Vivências Pedagógicas", treinamentos ao ar livre e, cursos de "educação continuada" com a participação de cerca de 7.000 participantes por ano.

⁸⁸ Tradução própria: "A civilização tem se encaminhado com uma tendência duvidosa de perder tudo primordial, como um distanciamento crescente do real, da verdadeira necessidade e da sua naturalidade" e enfatiza a "relação elementar de todas as formas de "Educação Física/Corporal" para com a natureza"

⁸⁹ Tradução própria: "Esporte deve sempre de alguma forma estar perto da natureza! "

(mais perspectivas para a capacidade de ação), que descreve, dentre outras perspectivas, uma denominada de "Waldsportpfad" (Caminhos do esporte na floresta).

Uma outra tentativa de trazer de volta a aplicação das relações entre Esporte, Movimento e Natureza, é a perspectiva de Kretschmer (1990) que mostra o diagnóstico de que as atividades do "Esporte ao ar livre" (Sport im Freien), não têm sido mais uma maneira feliz de praticá-las com liberdade e, muito menos com a concepção para um entendimento de si mesmo, como elaborado nas reflexões, por exemplo, de Gaulhofer & Streicher (1931), que são abordados na "Pedagogia da Vivência" (Erlebnispädagogischen) de Kurt Hahn (1941, citado em Bress, 1994) e, as escolas na visão de Waldorf, do "Freiluftschulen" (Escola ao ar livre), assim como as "Schullandheimbewegung" (Escolas fazendas de movimento), que foram os modelos do ponto de partida para justificar seu diagnóstico sobre a atualidade da oferta dos "Esportes ao ar livre".

Por fim, Kretschmer (1990) revela que o "Draußen sein" (Estar Fora) em geral tem sido reforçado com o significado de desprotegido, com efeitos negativos sobre a saúde, além de ser visto como "perigoso", em razão da condição não multiforme do espaço ao ar livre. Consequentemente, com essa experiência de dessensualização, um mundo midiaticizado tem preparado as crianças e jovens somente pelas "Erfahrungen aus zweiter Hand". (Experiências de Segunda-Mão).

Este contexto (histórico) pedagógico de que sempre existiu uma preocupação de se manter um contato com a Natureza na visão educativa, especialmente das crianças e adolescentes, culmina, como justificativa teórica para as reflexões do entendimento do sentido da possibilidade de uma **"Eco-Interação com e pelo Movimento"** na prática do cotidiano de "vida" entre a Família e Comunidade e suas relações intrínsecas com a escola.

Significa, sob o enfoque escolar, facilitar cotidianamente um espaço-tempo de relações e ensino a ser preenchido pelas crianças e adolescentes no "estar fora" (Draußen Sein), porém, não no sentido de preencher ao longo dos anos de suas vidas com muitos "reforços", conhecimentos, estendendo a continuidade desta aquisição de "conhecimento" para casa e no entorno em que mora (Comunidade), somente pelas "Experiências de segunda mão". Mas sim, reconhecer a necessidade de uma "transformação didática" durante o processo das relações entre professor-aluno-instituição e a temática "ecológica" no ensino, de forma inter-transdisciplinar que traga para discussão a melhoria da compreensão das questões da valorização do lugar onde se habita, da cultura envolvida no cotidiano com suas peculiaridades e, das ações sustentáveis ou problemas sociais e econômicos que se abriga.

A perspectiva da "Experiência de segunda mão" que tem sido utilizada de forma demasiada como "meio didático", tem como consequência:

- (1) **aumento do isolamento**, em razão das muitas tarefas individuais por disciplina que quase não promove trabalhos em grupo, renegando a oferta de um aprendizado mais prazeroso pelo diálogo.
- (2) **aumento do sedentarismo**, à medida que se tem mais conteúdos em local fechado sem favorecimento do "movimentar-se".
- (3) **perda do estímulo aos outros sentidos**, pois se tem concentrado demasiadamente somente em "ver e ouvir", além da intensificação e direcionamento do uso do tempo (quase exclusivo) somente para com o "mundo virtual". Com isto, há um enaltecimento superlativo das relações com este "espaço interativo virtual" e uma perda surpreendente de contato com os "espaços naturais e/ou seminaturais", ou ainda, os "espaços construídos", em detrimento do "estar fora" (ver discussão problemática como exemplo, em Louv, 2011; Renz-Polster & Hüther, 2013).

Esta tarefa de facilitar no cotidiano de vida o “estar fora” é em particular, no contexto da educação infantil, importantíssima, pois se deve começar o processo educativo com o que é peculiar à criança, ou seja, reconhecer seu próprio ser “Leib” mantendo as relações entre o Homem e a Natureza e a compreensão do mundo-pelo-agir. Então, na *práxis*, este sentido de “estar fora” pode ser sinteticamente entendido sob o enfoque da “Eco-Interação com e pelo Movimento”, em dois aspectos básicos propostos neste trabalho:

1) Aspecto do “espaço natural e semi-natural” - que significa facilitar as explorações em áreas naturais, observando a flora e fauna, explorando e conhecendo os quatro elementos, experimentando conscientemente as estações do ano; movendo-se livremente, correndo, pulando, saltando, escalando, observando os animais, mexendo com materiais naturais coletados (ramos, pedras, sementes, folhas, etc.), como também construção de cabanas, casas de árvores, cavernas, construir “barreiras com a água” etc. Assim como valorizar as experiências nos “espaços semi-naturais das creches com seus jardins e parques em sua proximidade⁹⁰, que com sua típica arborização, diferentes tipos de solos (com areia, pedras, folhagens etc.), arbustos plantados ou partes de troncos se oferecem aos pássaros e insetos locais apropriados de nidificação como áreas de alimentação. Além de balanços, escorregadores, pneus, troncos etc., que servem como materiais de uso das crianças com muita imaginação, criatividade e alegria.

2) Aspecto do “espaço construído” – significa que o “estar fora” também inclui os espaços do mundo “construído”. As crianças são fascinadas por tudo, especialmente fora da casa e das paredes da creche: canteiros de obras, oficinas de artesanato, lojas, bancos, hospitais, estações de trem, postos de gasolina, lares de aposentadoria, museus, mercados, igrejas, monumentos, prefeituras, castelos etc. Elas gostam de estar em contato com os vizinhos, passageiros de ônibus, trem, os donos de cachorros e pessoas de profissões muito diferentes, dentre outros.

Estes aspectos, apesar de terem sido compreendidos, interpretados e reelaborados como fundamento para orientação na prática, não possui sua origem na atualidade, pois todos os clássicos discutem a educação elementar, uns mais explícitos, outros não, em torno desses tópicos. Porém, a questão hoje, na chamada “sociedade moderna” é a influência midiática que com suas “vantagens” e “desvantagens”, acaba por dominar as reflexões emergentes sobre a “Natureza” tratando-a somente como externa ao homem (visão antropocêntrica), que tem trazido como consequência marcante o seu esquecimento enquanto fenômeno sensorial inestimável para maior sensibilidade humana, determinando sua função unicamente como objeto utilitário para o homem.

No campo educativo, somente como assunto de oposição, a obrigatoriedade de seleção do conteúdo, colocando o “assunto Natureza” sempre aquém de outros “assuntos mais importantes”, sendo subtendida na *práxis* como um tema à parte que se pode implementar em projetos, mas se possível e no máximo uma vez por ano (particularmente na realidade escolar brasileira). Com este tipo de ação mais política na teoria pedagógica na *práxis*, tem-se contribuído de maneira consciente ou não para um impacto negativo no desenvolvimento humano e da personalidade das crianças e adolescentes, pois são atitudes concretas e evidentes de separação, distanciamento e isolamento para com a Natureza, com o “mundo vivido”, que refletem diferentes visões da escolha (quando ainda se pode) do estilo de vida e das oportunidades de “espaços de vida”.

⁹⁰ Importante observar que esta é uma realidade (ainda) europeia, especialmente observada na Alemanha, Áustria, e os chamados países nórdicos: Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia.

Posto isto e entendidos os aspectos espaciais básicos, do “estar fora”, seja em espaços naturais, semi-naturais e/ou contruídos, na perspectiva da “Eco-Interação com e pelo Movimento”, é importante notar que, mediante esta situação da sociedade moderna se postula como tarefa principal impulsionar a exaltação da própria criança e adolescente pelos seus feitos, suas qualidades, atributos etc. Na *práxis* isto significa tentar favorecer estes com a chance de encaminhar este processo pela autoeducação “(eco) estética”, por meio de uma variação de percepções, sensações, vivências, convivências, experiências e melhor compreensão do processo de (re) conhecer o conhecimento, apreendendo-o para vida, nos diferentes graus (mais “positivos” ou “negativos”) na realização do “estar fora”.

Esta possibilidade de variação das situações no “estar fora” favorecido na perspectiva da “Eco-Interação com e pelo Movimento” como imprescindível no processo de desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, não se resume somente pelo seu favorecimento no campo do desenvolvimento motor, da saúde e sensação do bem-estar, por estarem integralmente mais ativos nestas atividades e tampouco pela aquisição das habilidades sociais de cooperação, coesão no grupo e comunicação, facilitadas pela mesma.

Também não se restringe ao oferecimento das condições propícias de favorecer uma postura mais crítica neste encaminhar em relação à percepção da realidade - no sentido emancipatório – de (re) encontrar-se com as situações reais da vida cotidiana, que particularmente por se sentirem com mais liberdade e espaço-tempo de apreciação contemplativa individual e, conseqüentemente, pela facilidade de compartilhar o percebido de imediato, pode, pelo diálogo, compreender melhor os outros, as outras espécies e as “coisas” do “mundo vivido”.

Ademais, tem como foco de sua aplicação, efetivar os benefícios adicionais ocasionados nestas atividade do “estar fora”, em relação ao fator “segurança” e “autoconfiança”, pois favorece a cada participante por si mesmo, motivados por sua “curiosidade”, poder avaliar os perigos e assumir os riscos, controlando-os e reconhecendo suas limitações, tornando-se mais corajoso, com vontade para um sucessivo aprendizado. Com isto, fortalece o “conhecimento sobre si mesmo”, além de colaborar para que se supere os medos e se tenha a sensação de “autoeficácia”.

Evidentemente que estes aspectos (eco)pedagógicos do “estar fora” intermediado pela “Eco-Interação com e pelo Movimento”, substanciadas com suas conseqüências e perspectivas, precisa ser encaminhada, especialmente no contexto escolar como uma possibilidade de contribuir com as discussões já existentes em torno de uma “Transformação didática”⁹¹, pois, é uma dimensão do “Se-Movimentar” com enfoque nas relações humanas-ecológicas, que se torna coadjuvante especial por permitir às crianças e adolescentes de maneira simples, direta e em ação, a oportunidade de observar, perguntar, refletir, experimentar, discutir, planejar, pesquisar, construir e/ou criar algo propiciado por si mesmo.

Ou seja, como participante que de forma integral, pensa-sente-age em todo o encaminhar deste processo de conhecimento e aprendizagem, tanto, individualmente ou com os outros, possibilitando uma abertura à tomada de “consciência” do “porquê e para quê” se deve seguir ou modificar o “algo” que lhe despertou interesse, a “coisa” que se manteve diálogo e/ou foi recriado por ele.

Por fim, a “vida vivida” entre o paralelo das dificuldades de subsistência e, conseqüentemente da própria existência, entre o contetamento e o descontentamento, nascimento até a morte, percebido

⁹¹ Ver como exemplo de discussão com decisões efetivas para aplicações na prática, o trabalho em conjunto de diferentes pedagogos do movimento na Alemanha, organizadas por Balz & Wolters (2008).

no “real do aqui e agora” e favorecido pela “Eco-Interação com e pelo Movimento” no “estar fora”. Com isto, todo o entorno passa a ser melhor conhecido, com maior aproximação entre Família, Escola e Comunidade, sob o enfoque sociocultural-ecológico, como uma unidade, como se fossem diferentes graus de inter-relação, no sentido de serem cada um com suas particularidades uma forma de “lar”, do mais íntimo ao social e planetário.

2.3 Aspectos para o processo de formação escolar

Antes que o homem comece a pensar em palavras e categorias, ele percebe, compreende e se relaciona com o mundo, mediado pelo seu “Leib” e, o ato de “Se-Movimentar”. Ele “pega”, “alcança”, captura”, “explora”, no sentido literal destas palavras, mantém esta interface entre o que se percebe e se conhece pela ação; esse relacionamento é como um pré-requisito para a linguagem. Isto é, “Wahrnehmung ist ein ganzheitlicher und aktiver Prozess, Sinne und Vernunft sind nicht voneinander abkoppelbar und bilden eine Einheit” (Zimmer, 2001, p. 19)⁹².

Diante desta compreensão, da percepção-ação entrelaçada com o uso dos sentidos de forma integral, especialmente as crianças e adolescentes vão constituindo sua visão de mundo, descobrem novas relações, ganham conhecimento e apreendem de forma profunda. No entanto, perceber diferentes ambientes, ter oportunidade de sentir pelos diferentes sentidos, experienciar de forma aberta, necessita de estímulos para que não enfraqueçam, percam sua sustentação, não deixem de manter relação com o mundo de vida, com o espaço de vida e, a configuração de um estilo de vida pautado por si mesmo, em relações com outras vidas.

Isto favorecerá um desenvolvimento integral constituído por um processo relacional, significando que não pode ser mais reduzido somente pela percepção do caminho de casa para escola e no espaço escolar, privilegiando somente a visão e audição e sua conseqüente racionalização do conhecimento e percepção da realidade. Tendo em vista esta discussão, compreende-se ser fundamental e necessário neste estudo conhecer os fundamentos de três aspectos conceituais (denominados como “eixos conceituais básicos”) que possuem em sua base o pensar deste relacionamento e que para mais ou para menos, sustenta a importância do Movimento neste sentido, que são:

1. Desenvolvimento Humano e Percepção;
2. Educação e Estética e,
3. Espaço Escolar.

Estes aspectos conceituais funcionam como uma bússola da aplicação de uma Pedagogia Ecológica do Movimento para a realização do Pensar-Sentir-Agir do “Se-Movimentar” Humano-Ecológico no processo de Formação, Educação e Aprendizagem nas escolas brasileiras.

Importante destacar que para realizar como perspectiva na realidade da Educação e Educação Física Escolar, especialmente a brasileira, não se pode partir da descrição do pensamento de um só autor, mas, da estruturação do entendimento das discussões, reflexões e argumentações científicas, pedagógicas e didáticas existentes, compreendidas e interpretadas em diferentes campos epistemológicos, tais como a Filosofia, Antropologia, Psicologia, Sociologia,

⁹² Tradução própria: “A percepção é um processo holístico e ativo, sentido e razão não são dissociados um do outro, (mas sim) formam uma unidade”.

Fenomenologia e Pedagogia, buscando entendê-las entre a ordem e a desordem de suas semelhanças e diferenças.

Evidentemente que esse modo de tratar o conhecimento investigado neste estudo traz um desafio ao se tentar relacioná-las, resguardando suas particularidades e, valorizando-as por seu potencial de complexidade. Porém, é exatamente este esforço que se pensa ser prioritário, necessário e possível de se guiar pela forma “rizomática” de combater a nomeação “hierárquica” de certas “teorias” e “métodos” incorporados no processo educativo e, que têm se caracterizado como a “única verdade”, de forma permanente e imutável.

Daí, expõe-se sua relevância no processo formativo, ainda que de forma incipiente tentar abrir outras possibilidades de lidar com a importância do Movimento em relações ecológicas, com-o-mundo nas situações de ensino-aprendizagem que superem o “tradicional” existente.

Significa, portanto, sair do saber fragmentado e seguir com a ligação de diferentes saberes, que, de uma maneira ou de outra, têm evidenciado que tanto a Ecologia (sentido holístico de relações), quanto o pensar o “Leib” (sentido das relações com a Natureza) e o “Movimento” (sentido de ir ao encontro, diálogo com-o-mundo) possuem de forma interdependente, o potencial interdisciplinar relacional excessivamente importante na busca de decisões mais efetivas, em torno das discussões paradigmáticas das relações entre Homem, Sociedade, Cultura e Natureza.

2.3.1 Desenvolvimento Humano e Percepção na visão Psicológica e Socioecológica

Neste sub-item se descreve uma breve visão geral das perspectivas ecológicas em relação ao desenvolvimento humano, como cenário de uma discussão mais ampla sobre as perspectivas de dois teóricos, James Gibson e Urie Bronfenbrenner. Apesar de seus focos muito diferentes (Gibson está preocupado principalmente com a percepção, Bronfenbrenner com contextos sociais) e seus diferentes níveis de análise, eles compartilham suposições básicas, em que se argumenta neste estudo como perspectivas complementares. Pois os pressupostos que eles compartilham derivam da aceitação de uma perspectiva ecológica, isto é, compartilham uma crença na necessidade de ver o indivíduo e o meio ambiente à medida que se relacionam e se definem. Eles construíram suas teorias sobre essa premissa.

Na psicologia do desenvolvimento, o termo “ecossistema humano” é usado para compreender e descrever as influências ambientais envolvidas no desenvolvimento humano. Além das condições biológicas de vida, o termo também inclui os componentes específicos da cultura sobre o modo de vida: objetos produzidos em uma cultura, regras de convivência ou instituições como a escola (ver Oerter, 1998). A compreensão ecológica do desenvolvimento humano foi moldada, entre outras reflexões, especialmente pelas teorias de Lewins (1915-1994), Barkers (1903-1990) e Bronfenbrenner (1917-2005).

Lewin (1915-1994) trata do conceito de “espaço vivo” em sua teoria de campo. Em sua fórmula sobre o comportamento humano, este autor postula que o comportamento é uma função da pessoa, do ambiente e sua interação. Enquanto o espaço vital acentua o significado subjetivo para o indivíduo, o conceito de “configuração” leva cada vez mais em consideração os aspectos objetivos da compreensão ecológica do desenvolvimento humano.

Barker (1903-1990) estende a abordagem de Lewin ao *habitat* coletivo “configurações de comportamento”. Um cenário, por exemplo, é a sala de aula com a sua classe e o professor da turma. Esta “psicologia ambiental orientada ao comportamento” tenta capturar e descrever os

ambientes dos indivíduos o mais objetivamente possível, medindo os efeitos sobre as pessoas que vivem no meio ambiente. A crítica desta abordagem é o seu confinamento às características ambientais objetivas. A resposta a muitas perguntas sobre a interação pessoa-ambiente requer a percepção subjetiva do meio ambiente.

Bronfenbrenner (1917-2005) continua a idéia básica da teoria do campo de Lewin com a “psicologia do desenvolvimento humano ecológico”. Ele Bronfenbrenner (1996) estrutura a idéia de desenvolvimento a partir da compreensão das inter-relações dos ambientes, ou seja, não entende o desenvolvimento humano como uma forma limitada e nem fragmentada que renega, nas suas observações, a influência do ambiente com suas interconexões amplas, ou seja, pensar do micro ao macro.

Este autor, ao pensar o desenvolvimento humano como inter-relações em contextos interligados, incorpora esta reflexão de forma profunda em “sistemas ecológicos” denominados de *micro*, *meso*, *exo* e *macro* planos. Cada um dos quatro planos destes diferentes sistemas é mais abrangente e maior do que os anteriores. Isso diferencia o conceito de meio ambiente por uma hierarquia interna. O *microsistema* como a menor unidade contém a experiência imediata do indivíduo e pode ser caracterizado por elementos como lugar, tempo, atividade ou papel, como a família, os parentes ou a escola, e estes representam diferentes configurações do *mesossistema*, por exemplo, a participação ativa entre a família e a escola. O *exosistema*, por sua vez, é a expansão do *mesossistema* e abrange estruturas como instituições não-governamentais e governamentais que afetam o desenvolvimento. O *macrosistema* como sistema totalmente abrangente marca a cultura, a política ou a economia de uma civilização.

As teorias sobre *habitat*, configuração e ecossistemas abordam aspectos importantes que também são relevantes, por exemplo: para a pesquisa do “clima” em salas de aulas e toda as relações com a escola na perspectiva objetiva do “Lebensräume” (Espaços de Vida). Isto revela o potencial interdisciplinar das diferentes possibilidades de se refletir a Teoria Socioecológica de Bronfenbrenner, no caso especialmente do contexto escolar. O Brasil também tem se desenvolvido, a exemplo deste potencial da teoria ecológica do Desenvolvimento Humano em relação com a Educação Física, fato observável no trabalho desenvolvido por Krebs (1995).

Esclarece-se, por oportuno, que a escolha do pensar o Desenvolvimento Humano de forma inter-relacional com os diferentes “sistemas ecológicos” (micro, meso, exo e macrosistemas) como um dos aspectos conceituais indispensáveis neste estudo, justifica-se por ser uma teoria que explicitamente ressalta a importância de se entender o complexo processo de desenvolvimento em relações com o mundo em diferentes contextos, ponderando, evidentemente, seu limite e incompletude. Desta forma, essa característica de pensar o desenvolvimento humano de forma inter-relacionada, culmina com a perspectiva pedagógica das crianças adquirirem seus conhecimentos sobre o mundo mediante a confrontação ativa com ele (ver Maraum, 1983).

Compreende-se que na perspectiva do desenvolvimento das crianças e adolescentes não se pode deixar de lado a tarefa pedagógica, de enfatizar neste fomento as experiências mais “espontâneas”⁹³, que permitam uma abertura às relações com o mundo vivido, que requer pensar

⁹³ Neste sentido, se refere dentre outras funções do movimento (instrumental, social e sensível), a função simbólica do movimento, proposta por Funke-Wieneke (2004), que se faz compreender como a “maneira espontânea epeculiarmente humana da referência ao mundo” (p. 208).

sua realização sensível entre percepção e movimento pelo envolvimento de forma integral dos sentidos, da sensibilidade e sua corporeidade.

Neste sentido, no processo de desenvolvimento humano se faz referência às relações entre percepção e movimento, visto não só estar relacionado com o ambiente social, mas também, em relação à natureza (veja Kronbichler & Kuhn, 2000). Gebhard (2009, p. 18) reforça a afirmativa quando destaca em seu modelo tridimensional da personalidade, que é a relação consigo mesmo, o relacionamento com outras pessoas e em particular a relação com o real e ambiente físico, como componentes essenciais do desenvolvimento, em sua visão psicológica-ecomocional de que as experiências com a Natureza para o desenvolvimento mental da criança possui uma importante identidade de formação.

É cada vez mais claro e evidente que a falta de relação com a natureza também faz com que aumentem os déficits no desenvolvimento humano. Na visão crítica do sociólogo Rainer Brämer (2010), quanto à sociedade moderna, sobre o “Distanciamento da Natureza”, especialmente das crianças, em que discute que os adultos cada dia mais tem retirado das mesmas - ao invés de ser apreciado como auxílio relevante ao seu desenvolvimento infantil -, a chance do oferecimento de experiências em lugares mais “naturais” como a Floresta, o Mar, as Montanhas, observação dos Icebergs, dentre outros. Esses aspectos principais discutidos no texto deste autor, serão sinteticamente expostos a seguir:

1) **Espontaneidade:** Onde as crianças podem usar todos os seus sentidos para experimentar o estar consigo mesma e o mundo natural. Constitui-se em passo importante para consciência, pois a Natureza é um fenômeno sensível insubstituível, que possui encanto e desencantos, entrelaçada à vida, amadurecimento e morte. Como também, os seus fenômenos naturais, como a chuva, a tempestade, o vento, o furação, as marés, etc.; oportunizando uma enorme riqueza de sensações e percepções da realidade.

2) **Liberdade:** Onde é evidente a preferência das crianças em criar e imaginar jogos em situações autosseleccionadas por elas individualmente e, também em grupo, com “novas” aventuras, desafios e uma sensível percepção e ação com e pelo corpo de quando se precisa acelerar, descansar, abrandar etc.; tornando-se cada vez mais consciente de seu ritmo. Além do tempo livre para sonhar e corresponder as suas próprias necessidades que em contraposição, não oferecem os *playgrounds* pré-fabricados com seus padrões que não estimulam situações “novas” às crianças, mas sim limitando-as.

3) **Resistência:** Onde a criança experimenta que o “estar fora” com a Natureza não é confortável, aprendendo constantemente a se desafiar ao lidar com frio, calor, altitude, escuridão, diferentes tipos de solo, dentre outros, que promovem o desenvolvimento da força interior.

4) **Conexão:** Onde a Natureza proporciona às crianças a capacidade de construir relações mais profundas com os outros e também com as plantas, animais, lugares especiais para ela, para todas as coisas vivas e “inanimadas” neste “encontro”.

Importante salientar que estes quatro principais aspectos devem ser postos em discussão na visão socioecológica em relações com os diferentes contextos, como o Familiar, Escolar e Comunitário que estão interconectados e são importantes para o desenvolvimento infantil, pois, tanto no urbano, quanto no rural, o importante é manter contato mais direto com a Natureza “natural” possível de ser oferecida nestes lugares, como uma forma multidimensional de oportunizar a realização da percepção-ação como fonte fundamental no processo de consciência das relações com-o-mundo.

Mas, como é possível compreender a forma como conhecemos e interagimos com o mundo mediados pela fonte perceptiva-ativa, Gibson (1977, 1986) traz em sua teoria uma reflexão interessante para compreender esta questão, baseado na apreensão direta de informação pela percepção.

Gibson (1982) argumenta que a percepção é um processo direto e contínuo que ocorre através da exploração do ambiente em colaboração com os outros sentidos (audição, tato, olfato e paladar). A percepção, tomada como um ato de apreensão da informação ambiente está sempre vinculada e ocorrendo conjuntamente às ações e movimentações do organismo em seu meio. Segundo esta vertente não são necessários conceitos, inferências ou representações mentais aos animais para se reproduzirem, alimentarem-se e efetivarem seus comportamentos durante suas vidas. Afirma que a percepção-ação dos animais não envolve diretamente a mediação de representações ou inferências lógicas. Sua visão no estudo da percepção, dar atenção à mutualidade entre o observador/agente e o mundo, estando preocupado principalmente com a percepção de objetos ou eventos reais no mundo tridimensional.

Ainda citando Gibson (1982), a percepção como fenômeno não é um objeto de investigação sem a sua incorporação em referências ambientais. O homem só pode se relacionar com o meio ambiente e/ou mudar o meio ambiente através de sua percepção-ação. Consequentemente, a percepção é sempre focada em capturar informações relevantes para a ação, onde se mantém uma relação entre o mundo exterior e o mundo interno. Com isto, Gibson (1977), chama atenção ao que ele denomina como *affordances*: “As *affordances* do ambiente são o que oferece ao animal, o que ele provê ou proporciona, seja benéfico ou prejudicial” (p. 127). Entende que o estudo do comportamento não se volta para a análise do subjetivo e do objetivo de modo separado, mas, considera-os como intrinsecamente conectados. A percepção e a ação seriam mais que propriedades dos agentes, seriam propriedades pertencentes ao sistema organismo-ambiente.

Em geral, as *affordances* são propriedades do meio relativas a certo indivíduo ou espécie animal que fornecem parâmetros para a ação. Há o entendimento de que os objetos “convidam” a sua utilização, onde a percepção está associada com aquilo que se pode fazer com o objeto e, a ação, envolve a busca por parte do organismo, de fatores para a concretização de seus objetivos com este objeto, sejam eles alimentares, reprodutivos, sociais, intelectuais, de proteção, entre outros tantos. Neste caso, fica evidente que a percepção como uma atividade de exploração é um ato ativo e construtivo, e que por meio deste ato perceptivo-ativo o indivíduo entra em relação com o seu Meio Ambiente, ele descobre a riqueza que o ambiente “oferece”.

Entre essas propriedades estão a resistência do solo que permite animais terrestres caminharem; a homogeneidade do ar e a assimilação do oxigênio que possibilita a circulação sanguínea e outras funções metabólicas. Como também, a estrutura da água que possibilita o deslocamento de animais aquáticos e nutrição para diversos seres. Uma *affordance* atravessa, portanto, a dicotomia do subjetivo-objetivo e ajuda a entender sua inadequação, pois ela “é igualmente um fato do ambiente e um fato do comportamento (...) é tanto física quanto psíquica, ou nenhuma (...) uma *affordance* aponta a ambos os lados, ao ambiente e, ao observador” (Gibson, 1977, pp. 128-130).

Neste sentido, Gibson (1982) aduz que a informação é significativa justamente por expressar as propriedades dos elementos do ambiente (dureza, forma, altura, cheiro, textura, etc.), as quais delimitam o escopo de ação de um organismo, ou seja, elas designam o que as coisas permitem a um sistema de percepção-ação. Evidencia que a informação relevante para a ação de um

organismo com as propriedades ambientais estão contidas nos diferentes sentidos (visual, sonora, olfativa, etc.) como arranjo envolvente que só precisa ser descoberto.

Para ilustrar, as *affordances* da parede de escalada em um local são completamente diferente para pessoas de diferentes tamanhos de corpo. Assim, a percepção do ambiente envolve a percepção do ponto onde o organismo se encontra e o lugar onde ele se encontra depende do conjunto de ações que o levaram até ali. Consequentemente, a percepção envolve ação e, ação envolve percepção. Ambas consistem em um movimento único.

Em suma, Gibson (1982) ressalta que a percepção é um processo de diferenciação das negociações ativas da criança com o mundo e nunca é o resultado de um processo de “enriquecimento de informação” dado como aprendizagem puramente externa. A percepção deve ser compreendida pelo seu ato ativo e construtivo em que os seres humanos e o meio ambiente formam assim um todo, onde as atividades humanas e as ofertas do meio se entrelaçam. Estas ligações podem ser entendidas pelos “fatores objetivos, representados pela Natureza como modo de apresentação dos estímulos e pelos fatores subjetivos representados pela personalidade, motivos e atitudes do perceptor” (Penna, 1993, p.71 citado em Batalha, 2008, p.39).

Seewald et al., (1998, pp. 256-258) pondo em discussão as relações entre percepção e Movimento, sob o enfoque das experiências com a Natureza, corporal e social, evidenciam que os estímulos externos são recebidos através dos órgãos sensoriais como sensações sensíveis e atingem a consciência através dos estágios de percepção, vivência e experiência. No quadro 5 se expõe um esboço destes termos, como esclarecimento de suas propriedades interdependentes.

Quadro 5. *Síntese do caminho da sensação à consciência (adaptado de Seewald et al., 1998, S.258).*

Termos	Instrução	Exemplos
Sensação	Recepção sobre um canal sensorial;	Sensação de luz Sensação do Som Sensação de gosto
Percepção	Primeira diferenciação da qualidade sensorial;	Brilhante, escuro; Alto, baixo, macio; Doce, amargo, etc.;
Vivência	Fornecido com sentimentos;	Confortável; Desconfortável,
Experiência	Como vínculo para outros conhecimentos	Comparações, expansões, valores e o ganho de outros conhecimentos.

É notório no esclarecimento destes termos que o contexto das sensações entra na consciência pela percepção, esta medeia o mundo exterior e interior, dando início ao processo de conhecimento. Assim, a vivência está associada à tonificação emocional existente durante este processo, mas, ainda de forma refletida. Com a experiência tudo se vincula como fonte de conhecimento, podendo ser aprofundada com novos “conteúdos”, a cada processo no caminho da sensibilização à consciência.

Assim, numa visão mais pedagógica é preciso observar que estes processos estão intimamente interconectados, relacionados entre o organismo e ambiente, numa perspectiva da Ecologia profunda, holística, integral, e que se fazem representar na ação pelo “Leib” e o ato de “Se-Movimentar”, como soma de todas estas sensações, percepções, vivências e experiências,

destacando-se que “ohne Wahrnehmung keine Bewegung, ohne Bewegung keine Wahrnehmung” (Weizäcker, 1973).

Deste modo, Fischer (1998) destaca três pontos de vistas sobre as relações entre percepção, desenvolvimento e movimento:

1. Na compreensão do Movimento se deve entender a percepção e movimento como unidade. A promoção da percepção não deve ser mal interpretada como puro treinamento.
2. O conceito diferenciado de percepção requer uma promoção da prática também diferenciada. A promoção das relações com Movimento são atividades de exploração multidimensional e mediadas por situações de ação holística. Neste caso, a criança é um ser atuante que descobre seu meio ambiente através de sua percepção e
3. As situações de ação devem ser concebidas como situações de resolução de problemas que permitem que as crianças atuem de forma criativa, impedindo a adoção de determinadas soluções predeterminadas.

Assim, sob o ponto de vista da criança, percepção e movimento são possibilidades de ação que permitem reconhecer o que se pode fazer com o objeto: “Ein Stuhl bietet uns an, darauf zu sitzen, eine Tür bietet uns an hindurchzugehen, ein Mensch bietet uns an, sozialen Kontakt herzustellen” (Kaufmann-Hayoz, 1989, p. 415 citado em Fischer, 1998)⁹⁴. A qualidade da capacidade perceptiva depende, portanto, da variação da atividade exploratória.

Por fim, embora essas abordagens em geral (Desenvolvimento Humano e Percepção na visão psico e socioecológica), transportem diversas dificuldades, elas proporcionam algumas reflexões importantes para o estudo do desenvolvimento humano e da percepção-ação à epistemologia, saindo para além do behaviorismo radical e de explicações psicofísicas, bem como, afastando-se da fragmentação do trato com o problema mente-corpo.

Certamente, essas abordagens não oferecem um “arcabouço teórico” de como se pode entender a origem dos conhecimentos abstratos, mas, é importante por trazer o impacto científico e filosófico necessário para as reflexões entre os “contextos ecológicos” (visão do Desenvolvimento) e das relações “animal e ambiente” (visão da Percepção-Ação), na perspectiva de serem investigadas, aplicadas em relações externas, favorecendo a riqueza do contato mais direto *versus* a pobreza do laboratório. Significa, portanto, valorizar a observação, reflexão e experiências, no sentido de entender mais os fatores que estão envolvidos na movimentação, além do fluxo óptico, entendendo-se que isto requer certos aspectos do representacionismo com alguns outros do externalismo. Essa relação ainda permanece problemática, e talvez uma possível solução, seria uma grande empreitada, no sentido de tentar mediá-las.

2.3.2 Educação na visão da “Autoeducação (Eco) Estética”

O termo “estética” não é entendido neste estudo no sentido de beleza, mas sim, como na raiz de sua palavra em grego, “aisthesis”, que significa, perceptível, como a capacidade de perceber, ou seja, sensível a todos os sentidos.

Embora filósofos como Aristóteles em tempos antigos já empregassem reflexões em torno desta temática, somente no século XVIII, com o filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) houve a introdução de uma definição pela primeira vez do termo Estética, em seu trabalho de

⁹⁴ Tradução própria: “Uma cadeira nos oferece para sentarmos nela, uma porta nos oferece passar por ela, um humano nos oferece estabelecer um contato social”

Meditações Filosóficas, sobre as questões da obra poética (1735). Com isto, o campo filosófico passou a responder às necessidades da investigação nesta esfera do saber da Estética, alcançando ampla difusão a partir da definição de Baumgarten (1714/1762) como a ciência que trata do conhecimento sensorial, das sensações sensoriais, da imaginação, ficção, emoções e paixões, apreendendo o belo que se expressa nas imagens da arte, em contraposição à lógica de como a ciência trata do saber cognitivo.

Um dado particularmente importante para compreender a estética filosófica consiste nos seus sentidos/significados que até o século XIX, havia somente três principais pontos de vistas:

1. Estética como teoria da beleza – baseada no fato de que muitas vezes há coisas belas que disparam em uma experiência estética. Por isso, muitas pessoas são da opinião de que a beleza é estética. Assim, a referência como uma generalização que pode lidar com tudo. Entretanto, é difícil se definir o "bonito", ou a pessoa tem sua própria opinião ou encontra propriedades em objetos que geralmente são vistos pela necessidade, como "bonito". Então, beleza seria uma propriedade independente sobre um objeto que pode ser definido, sendo, assim abrangente o suficiente como uma definição da estética filosófica.

2. Estética como teoria da arte - o mais tradicional sentido da estética é a teoria da arte. Esta tem sido uma definição mais adequada, uma vez que a arte é uma parte essencial da Estética e muitas experiências estéticas são baseados em obras de arte. Por outro prisma, há também experiências estéticas que são causadas não somente pela "arte". Estas incluem, eventos na natureza (por exemplo, um lindo arco-íris aciona uma experiência estética, mesmo que seja inteiramente de causas naturais) ou objetos do cotidiano (por exemplo, como uma mesa de café com amor), que pode atuar esteticamente para o espectador, sem necessariamente ser "arte" significada no conjunto de procedimentos utilizados para realizar obras, tais como esculturas, pinturas etc.

3. Estética como uma teoria do conhecimento sensorial – este é o sentido proposto por Baumgarten, que significa a valorização da percepção sensorial e a sua captura de certas impressões. A maioria (embora não todos) dos tipos de experiências estéticas são impossíveis sem percepção sensorial, que dependem de como se percebe algo em uma situação particular.

A teoria da estética como a teoria do conhecimento sensorial, no entanto, é muito ampla. Não pode ser vista exclusivamente como "percepções dos sentidos", pois neste processo há uma ligação íntima com o emocional. Uma forma de compreensão deste significado, por exemplo, na leitura de livros, os sentimentos que evocam cada história no leitor, que contêm vários e distintos aspectos, podendo ser um sentimento normal de tensão, poesia ou sagacidade.

O que importa portanto ao tratar sobre a Estética, não é somente direcioná-la como uma categoria puramente subjetiva que distingue entre o "belo" e o "feio" (questão do gosto), ou, a obra de "arte" (questão de produção), ou ainda, a "percepção sensorial" (questão somente dos sentidos), isto são situações particulares. Importa lidar com o seu sentido geral, enquanto "arte" na maneira/forma, que reconhece estas questões e valoriza as relações da sensibilidade e da capacidade sensorial do indivíduo e de suas muitas aplicações possíveis de apreender diferentes conhecimentos.

Esteticistas, como Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805), evidenciam esta ênfase geral, assinalando seu entendimento da arte, especificamente com a publicação de sua obra: "A Educação Estética do Homem" (1795)⁹⁵, que em suma, é apresentada como uma das premissas

⁹⁵ Título da obra traduzida e publicada no Brasil na década de 90, de um conjunto de 27 cartas escritas por Friedrich Schiller, publicadas entre 1794 e 1797 sobre a educação. Estas cartas são as cópias salvas por este autor que

para favorecer a vivência, a percepção humana e a capacidade criativa em direção a uma consciência do eu, do outro e do meio. Neste sentido, este autor buscou materializar uma crítica ao “Aufklärung” (forma alemã de fazer referência ao que os franceses chamavam de iluminismo), não em busca de um abandono de seu sentido, mas sim, em busca de uma forma de radicalizar seus pressupostos, de intensificar sua penetração. Ou seja, de que a materialização do projeto iluminista de “libertar o homem pelo esclarecimento e pela razão” não seria eficaz se não estivesse acompanhado de uma proposta pedagógica de formação humana a partir de uma educação estética do homem.

A partir desse ponto, Schiller (1990) constrói, não apenas uma proposta pedagógica, mas também uma teoria estética ligada a uma filosofia política própria. O estético nesta perspectiva não se baseia somente na particularidade do indivíduo com seus aspectos sensoriais e do gosto, pois haverá sempre fortes influências históricas, sociais e culturais na visão espacial-temporal. É preciso educar o homem no exercício destes sentidos e, principalmente do gosto para que o espírito humano possa se libertar da obscuridade mental, da miséria moral e da escravidão política.

Antes de Schiller, Immanuel Kant (1724-1804) dedicou-se à reflexão estética na sua obra “Crítica do Juízo”. Pensando o estético como uma dimensão da experiência do homem com o mundo (e não como uma disciplina ou ciência específica). Kant permite que se potencialize a experiência cotidiana, ordinária, numa vitalização de todas as formas de existência, para além de qualquer funcionalidade ou teleologia.

Outro aspecto importante que a experiência estética estimula é o do “diálogo”. Tal noção é desenvolvida por Kant (1993) como dinâmica característica da dimensão estética. O que está sob a esfera do “gosto” refere-se àquilo que é experimentado pela subjetividade e que não apresenta evidência ou inequivocidade. Toda a experiência que é estética ocorre a um indivíduo na sua relação com um objeto particular. O ajuizamento dessa experiência não se apresenta como universal, mas, porque é desprovido de interesse, pretende universalidade. A universalidade só pode ser conquistada (potencialmente) através da argumentação e do diálogo.

Neste contexto, a noção de prazer e belo são centrais para se pensar o sentido “revolucionário” da experiência estética, como a elaborada por Herbert Marcuse (1898-1979) na obra *A Dimensão Estética* (1977). Nesta obra, Marcuse opõe-se à teoria estética de Theodor Adorno (1903-1969), apontando para uma “dimensão estética em si”, ou seja, para uma autonomia da arte e da Filosofia frente à sociedade estabelecida, sendo também uma forma de a transcender.

Em Marcuse (1977), a defesa da vida está associada a uma libertação dos sentidos, o que significa dizer que está associada ao exercício do prazer e da satisfação como mecanismos básicos a regerem as formas da existência. Esse tipo de associação, espera da vida o acolhimento generoso e fraterno, além de considerar desprezível aquilo que se refere a uma repressão dos instintos pela sociedade estabelecida, a uma distorção dos objetivos supremos da humanidade, que para este autor são os objetivos desencadeadores do processo civilizatório.

A defesa sobre a Estética entrelaçada nas reflexões destes filósofos, encontra-se no refletir o “belo” e o sensorial-sentimental como esperança e esforço de recuperar uma identidade e um “diálogo” com o mundo, de recuperar a familiaridade com as coisas, de lhes imprimir “humanidade”. Afinal,

foram endereçadas em fins do século XVIII ao príncipe de Augustenburg, que por motivo de um incêndio, as cartas originais foram destruídas

subjetividade, beleza, forma, limite e harmonia são aspectos complementares, pois expressam um mesmo universo de possibilidade de experimentação com o mundo.

Destaca-se, porém, o pensamento de Schiller (1990), ao acreditar numa relação entre as partes, criando uma terceira dimensão: o impulso lúdico que permeia a analogia entre a razão tida como impulso formal e a sensibilidade tida como impulso sensível. Essa é a relação tridimensional de Schiller. Ressalta que o cultivo da sensibilidade estética na infância e na adolescência reproduz no campo psicológico dos indivíduos o caminho de toda a humanidade, que teria emergido do mundo natural a partir da construção simbólica do mundo. Não se trata apenas de cultivar os valores estéticos do nosso tempo, mas também de tratar a questão mais filosófica. Isso acontece porque o efeito estético pode domar o ímpeto da natureza e suscitar a atividade da razão, através de um refinamento sistemático do gosto.

Assim, este autor fortalece com sua filosofia estética, o quanto educação é muito mais do que um treinamento para o mercado de trabalho ou uma absorção de valores culturais. Ou seja, pensar a estética na educação é pensar a percepção como resultado de experiências sensoriais que podem ser uma fonte de conhecimento pelo "jogo das sensações". Significa um reforço de que o pensamento não é superior à percepção, mas sim, resultado de experiências sensoriais que podem ser uma fonte de conhecimento em geral e especialmente de si. O pensamento de Schiller tem o mérito de contribuir com a noção fundamental da estética como pedagogia, cujo sentido de educação e formação do homem podem ajudar a recuperar a sua vinculação com a liberdade e a felicidade.

Logo, os homens que participam desse "jogo das sensações" só têm a seu favor a própria capacidade argumentativa, não podendo fazer uso de conhecimentos já estabelecidos nos valores consagrados pela tradição (vez que se trata de um dado novo, não objetivo, mas, experienciado). Neste sentido, encaminha-se o pensar Estético de mãos dadas com a discussão em torno da importância da Educação e Formação, como proposto por Wilhelm von Humboldt (1767-1835)⁹⁶, como sendo um processo durante o qual todas as forças de um povo deve ser incentivada para que eles possam se desenvolver plenamente na apropriação do mundo. Isto significa, uma "autoeducação", que se caracteriza pela apropriação ativa do mundo, caracterizando-se como muito mais do que mera aquisição de conhecimento; educação também é um processo em que o homem pode desenvolver sua individualidade e personalidade.

É deste modo que na busca da relação entre estética e ética aparece na "Estética da Natureza", de Seel (1996), na qual este traça as causas do prazer do homem em a natureza e pergunta sobre o significado ético de beleza natural, destacando que "o interesse estético das pessoas perto da natureza torna possível o interesse em uma possível ética, descobrindo a beleza natural e também humana constitutiva da vida em geral" (p. 291).

Freire (2006) também mantém a unidade entre ética e estética ao evidenciar que:

"a decência e a boniteza andam de mãos dadas e, (...) como o ser humano cria a sua existência e a si próprio por meio da educação, entendida como processo contínuo, a obra de sua criação pode enfeitar ou embelezar o mundo, daí a impossibilidade de nos exirmos da ética, fazemos nosso mundo a partir da nossa liberdade" (p. 32-34).

⁹⁶ Wilhelm von Humboldt realizou a reforma educacional de longo alcance, reconhecido como pai indiscutível da concepção moderna de Educação /Formação no limiar do século 18 e 19.

Com isso, Freire (2006) mostra que a obra humana embeleza ou enfeia o mundo, responsabilidade da qual, todos os homens, especialmente os educadores não podem mais se isentarem. Portanto, a ação humana é estética e implica em responsabilidade ética.

Isso aproxima a concepção de autonomia de Freire à Schiller (1990), no sentido de que ambos pensam o homem enquanto totalidade e, não dividido, por exemplo, no contexto filosófico, do pensamento kantiano entre homem racional e homem irracional. Desta forma, em termos de uma “nova” pedagogia nas escolas, entrelaçada com a questão estética, pode-se ter a exemplo no século XX, as teorias como as de John Dewey (1859-1952); Rudolf Steiner (1861-1925) e Marie Montessori (1870 e 1952), que são pensadores que se preocuparam com o papel da escola, do ensino, do processo de aprendizagem e desenvolvimento, para mais ou para menos, tratando o aspecto do sensorial, da experiência, no sentido de se abordar novas maneiras de perceber o mundo e entrar em contato com este, relacionando-se.

Göppel (1991) em sua “Educação Estética” realizou profundas reflexões sobre as chances de sobrevivência da humanidade, ou melhor, sobre a possibilidade de se manter as relações ecológicas. Contudo, não para dissertar sobre o tema da “Educação Ambiental” como necessária e possível, mas sim para uma concreta e direta Educação “Estética da Natureza”, sempre existente quando a Educação prioriza a Sensação, Percepção e Ação, isto é, uma Educação para “eine »Pflege der Fähigkeit zu staunen« eine »Sensibilisierung der Aufmerksamkeit« dafür, was der eigenen Seele »gut tut« ins Zentrum zu stellen” (p. 33).

Com base nestas afirmativas, concorda-se com Funke-Wieneke (2004), quando ressalta que Educação é fundamentalmente baseada na Autoeducação e que a idéia de que o ser humano em desenvolvimento refere-se a eventos, pessoas, circunstâncias e pensamentos que os impressionam e convencem, e, à medida que se favorece o cotidiano com estes acontecimentos, este passa a selecioná-los com aceitação ou rejeição. Assim, defende que numa perspectiva educacional do homem (crianças, adolescentes e adultos) não se deve considerar o homem como “objeto” passível de influência, mas, antes de tudo, como sujeito intencional na busca de sua autotranscendência.

Posto de forma sintética, estas diferenças e semelhanças sobre a temática “Estética”, na perspectiva filosófica e pedagógica dos distintos posicionamentos dos autores supracitados, de modo geral, pode-se afirmar que trazem reflexões em torno do sentido da palavra “Estética”, especialmente para o contexto educativo, referindo-a ao “gosto”, ao perceptível, sensorial e sensível, rumo à “arte”. Porém, pensa-se a “arte”, não primeiramente como um “bem de consumo” enquanto amostra do “Ter”, mas sim, como um processo que engloba a totalidade de “Ser” do humano, sem excluir a razão, desde que esta não se sobreponha às possibilidades do entendimento de constituição da “arte” pela sensibilidade, vivência, percepções, experiências englobadas no seu processo e que direta ou indiretamente são elementos importantes no processo desta constituição da “arte” que concilia o desenvolvimento de uma atitude ética.

Talvez, com este reforço e a não renegação da sensibilidade pelo “Leib” como ponte das relações mais profundas com-o-mundo, realize-se pelo “Se-Movimentar”, uma forma de “obra de arte” desejada, de maior espontaneidade para a convivência mais humana-ecológica que traz em si um fortalecimento da personalidade e do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, além de uma tonificação, na prática, quanto à responsabilidade sobre a vida de si mesmo e as relações com outras vidas.

Desta forma, pensar este sentido de uma “Educação Estética”, faz conhecer o caminho de uma Educação para a “Autoeducação (Eco)⁹⁷ Estética” como uma abordagem da compreensão de Educação no campo da Educação Física, que quer assumir o compromisso, na teoria e prática, de aprofundar reflexões e tomar ações, mediada por esta discussão da importância de manter as relações ecológicas, sendo especialmente prioritário na sua base, nas relações existentes entre os contextos da Família, Escola e Comunidade, compreendidas num “diálogo”, “encontro” pela percepção-ação com a Natureza (sentido interno e externo).

De acordo com Kronbichler e Kuhn (2000) a “Autoeducação (Eco) Estética” é um conceito educacional, antropológico e ético que visa uma vida significativa, que mantém relações com a própria personalidade e com a aprendizagem ao longo da vida, orientada com base em diversas experiências sensoriais e perceptivas na natureza de acordo com seus fenômenos. Isto traz para o campo da Educação Física Escolar, uma chance de oportunizar outras alternativas de lidar com o “Leib” e o “Se-Movimentar”, na perspectiva de um Educar e Ensinar para uma “Autoeducação (Eco) Estética” em todo e qualquer processo de aprendizagem no espaço-tempo de vida escolar e sua interdependência proximal com a Família e Comunidade.

Na *práxis*, vê-se como uma série de tarefas alegres e encenações que permitem de forma mais livre as expressões verbais e não-verbais do “corpo em movimento”, de favorecer experiências mais diretas com o espaço natural e seminatural, salientando a importância da percepção-ação, como uma extensão da maneira de expandir os sentidos e sensações mais profundas nas diferentes situações espontâneas possibilitadas neste encontro. Portanto, uma forma de Educar e Ensinar que se apresenta não reduzida somente à prestação para o esporte, mas permite sua manifestação, conquanto que seja pela forma multifacetada de ações que se realizem pelo “homem em movimento” de maneira espontânea, com a intencionalidade de estimular o despertar da Natureza interna e externa das crianças e adolescentes e, não de o obscurecer pela automatização do “movimento do homem”.

Por exemplo, pelo simples sentir o cheiro do ar de neve fresca, perceber os diferentes posicionamentos do sol no decorrer do dia, compreender a influência da lua sobre as marés, de poder “flutuar” na água, permitindo-se a sensação, primeiramente de ser “único” com ela e, não imediatamente, aplicações técnicas do “tipos de nado”, ou ainda, numa caminhada molhada com formação de lama, sentir as diferentes sensações entre tensão e relaxamento dos músculos no caminho percorrido etc..

Enfim, é uma tentativa de Educar e Ensinar como tarefa pedagógica que postula se abrir a “novas” perguntas e *insights*, em relações mais diretas com a Natureza, sem adentrar ainda nas questões sobre sua preservação, proteção e/ou salvação, ou ainda sobre como “melhorar” a execução técnica do movimento para um determinado tipo de esporte que se comprometer com a forma de ganhar conhecimento do mundo em relações recíprocas, estando “com-o-mundo” (sentido do *Mitweltlichkeit*, ver Cap. 2).

Esta base fundamental sob a perspectiva da personalidade e do desenvolvimento humano integral/holístico é possível de ser conseguido pela abordagem de uma Educação para a

⁹⁷ O prefixo "eco" é trazido no uso da linguagem cotidiana em conexão com a proteção ambiental, mesmo no sentido mais amplo da "natureza" e do "natural". É oriundo do termo "ecologia", de Ernst Haeckel que foi introduzido cerca de 150 anos atrás para uma subdisciplina biológica, o estudo das interações entre os seres vivos e seu meio ambiente.

“Autoeducação (Eco) Estética”, com fundamento em Göppel (1991), quando apresenta sua “Educação Estética” como uma necessidade humana não somente no sentido de manter uma relação social, mas principalmente para o desenvolvimento da sua alegria, do seu gosto, do conhecimento pelas ações como uma forma de “ir ao encontro”. Pois, apenas quando a natureza é experienciada como uma fonte de alegria, como revigorante e relaxante, amável, pode haver uma reciprocidade de valores, parecendo mais digna de “proteção”. Tudo isto só acontece se houver um estímulo para a “autoeducação” que compreende o potencial “ecológico-estético” neste processo. Por conseguinte, ao aplicar o ponto de vista de Göppel (1991) sobre a “Educação Estética”, argumenta-se a possibilidade na prática de uma Pedagogia Ecológica do Movimento com esta perspectiva de uma Educação que vá além de um Ensino orientado pelos “desastres ecológicos” alarmantes, além do Ensino da Moral, limitado às regras sociais sobrepostas, do Ensino dos Ecossistemas e de muitos outros. Esta abordagem é uma tentativa de um “ir além” do que se tem privilegiado no processo de ensino, a favor de dar uma chance às crianças e adolescentes, de experimentarem por si mesmas uma autoeducação ecológica-estética, um ensino que promova o “Encontro com a Natureza” e ao mesmo tempo esteja aberto ao “Encontro com o mundo” em relações com os contextos vividos por estes, especialmente entre o familiar, escolar e a prática educativa não-escolar, comunitária. Tratando-se, portanto, de “Educação” como uma tarefa construtiva.

Em decorrência desta forma de tratar a tarefa pedagógica do Educar e Ensinar, ao favorecer itens pertinentes ao desenvolvimento da autoconfiança no trato com a vida cotidiana, com as responsabilidades e compromisso consigo mesmo e com os outros, também se possa contribuir com a paz, com a alegria do ser criativo, de sentir um autocontrole, de manter aspirações, adicionando-se, também, as condições temporais, espaciais e sociais existentes em cada cotidiano de vida.

Assim, pensar o aspecto conceitual de Educação na perspectiva da Pedagogia Ecológica do Movimento é mais do que a aquisição de um determinado conhecimento, ela também inclui o ganhar conhecimento com os eventos emocionais, as capacidades sensoriais amplas, as habilidades sociais e culturais que estejam em relações com a vida, no sentido de manter um relacionamento humano-ecológico, isto é, cumprir com a tarefa de um Educar e Ensinar aberto, diversificado, inter-transdisciplinar, reforçado da prática para teoria e, vice-versa, da segurança dos sentidos para lidar com situações no e com o mundo em relações sensíveis com a vida lá fora sem isolamento, reduzindo estas experiências apenas no “mundo virtual”, encaminhando uma “Autoeducação (Eco) Estética”.

Então, a proposta de “Pensar-Sentir-Agir” pelo “Se-Movimentar Humano-Ecológico”, baseia-se na perspectiva de uma Educação para a “Autoeducação (Eco) Estética” no processo de formação humana, significa objetivar colaborar na prática com a problematização da condição humana vivente e vivida com a Natureza, no sentido da “mudança paradigmática” (veja discussão no Cap.1), face a atual dominação, separação, fragmentação, cada vez mais caminhando para um distanciamento da possibilidade de “reversibilidade” pela parceria que traga necessariamente mudanças no processo de formação humana, como destaca Freire (2007) “educar é substancialmente formar” (p. 33).

Uma educação que forma, prepara não só o estudante, mas a sociedade para viver melhor, sendo importantíssimo tentar sentir esta mudança dentro e fora de si, guiando-se por esta base de um

formar que compreende a “Autoeducação (Eco) Estética”, como uma maneira mais livre, aberta e passível de maior valorização da natureza dentro e fora de si.

2.3.3 Escola na visão da “Cultura Escolar em Movimento”

Considerar um conceito escolar normalmente pressupõe saber uma série de requisitos para ser gerenciável na prática do ensino e de toda a cultura escolar. Regulam metas e padrões de conteúdo, dão-se recomendações e apoiam-se as orientações e expectativas do planejamento quanto a sua execução.

Importante crítica elaborada a partir da observação dessa série de requisitos em que se orienta a *práxis* escolar é a carência de movimentos e de experiências corporais como expectativa em todo o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, necessário “Repensar a Escola” (Hentig, 2003), pois a Escola é um espaço-tempo para as crianças e adolescentes, como um lugar de aprendizagem, mas também, como um mundo da vida social com um tempo, relativamente longo, que em geral desenvolve nas crianças e jovens “suas relações e experiências sociais, atitudes e identidade” (Meyer, 2007).

Neste sentido de “reforma”, a Escola deve cumprir com o papel de ser uma instituição de Educação e Formação Humana promotora das relações com o mundo de vida, que oportunize experiências individuais e sociais nestas relações, intermediando conhecimentos e compreendendo a cultura existente neste espaço-lugar de vida.

Sob o enfoque antropológico e histórico-educativo este movimento do “Repensar a Escola” encaminhou, entre 1980-1985 na Alemanha, o desenvolvimento de um processo escolar que se denominou “Bewegte Schule” (Escola Móvel). O ponto central de sua reflexão foi pensar a Escola não como uma instituição que tenha a tarefa de transmitir conhecimento, mas sim, o compromisso com a tarefa de ajudar o desenvolvimento da personalidade de cada criança, adolescente em todo o processo de educação escolar.

Hildebrandt-Stramann (2009b) apresenta duas posições que resumem este processo de pensar a Educação Escolar na Alemanha, uma que deseja que a escola se concentre no campo do ensino, principalmente na “transmissão de conhecimentos”, e outra que contradiz essa concepção, compreendendo a escola como um “centro de aprendizagem” que relaciona todas as dimensões disciplinares, numa dimensão mais ampla, para além das disciplinas. Aqui, a escola é entendida de acordo com a imagem-guia de Hentig (2003, p. 58), como “um espaço de experiência e de vida”.

Nesta discussão, Hildebrandt-Stramann (2009b) parte da problematização proferida por Paulo Freire (1921-1997), quando este se refere sobre a ‘Escola sem movimento’ evidenciando que imediatamente depois do Maternal, a criança de seis anos é ‘parafusada’ numa cadeira dura para estudar palavrários durante horas e horas, questionando, onde haverá melhor maneira de aprender a submissão. Toma por base esta crítica à Escola, elaborando reflexões profundas constituindo na prática a possibilidade desta discussão em “Reformar a Escola” que contribui para o desenvolvimento de pensar a Escola como uma “Escola em Movimento”. No quadro 6 abaixo, elaborou-se uma síntese comparativa de algumas das principais características entre estas “concepções de escola”, como uma visão geral da temática envolvida nestas discussões.

Quadro 6. Assimetria entre as concepções de “Escola sem Movimento” e “Escola em Movimento” (Elaborado pela autora).

Escola “sem” Movimento	Escola “em” Movimento
- Ensino caracterizado pela classificação por disciplinas, fortemente tradicional e hierárquico, por exemplo: português, matemática, ciências naturais etc.; e, em segundo plano a arte e a educação física.	- Ensino é pensado de modo que se articulem as disciplinas como modo de tratar o conhecimento, não como uma forma multidisciplinar, pois esta não trata as relações entre disciplinas, mas sim, pela interdisciplinaridade com abertura a uma possibilidade transdisciplinar.
- Fotelece-se o pensamento cartesiano de separação entre corpo e mente, determinam um tipo de “corte” do “Leib” entre a “cabeça” e o resto pode ser que seja utilizado. Uma transmissibilidade do conhecimento sem oportunizar a relação pensar-fazer e vice-versa.	- Fotelece-se o pensamento holístico, ecológico, trata o “Leib” e o “Se-Movimentar” em relações “Cabeça-Coração-Mãos” de forma integral, ocorre sua tematização na sala de aula. Há uma intencionalidade de troca de conhecimento, com perspectivas de continuidade e enriquecimento de suas possibilidades, menos fragmentado e mais dinâmico.
- Considera o “Leib” e o “Se-Movimentar” Humano como uma forma de domínio, poder e manipulação sobre estes, sendo “objetos” de “encaixe” do conhecimento desejado, “incapazes” de produzi-lo.	- Considera o “Leib” e o “Se-Movimentar” Humano como uma forma aberta, livre de ganhar conhecimento em relações dinâmicas no e com o mundo que pelos sentidos, sensações, diferentes percepções e experiências apreendem o conhecimento, reproduzindo-o se necessário.
- Espaço e Tempo de aprendizagem autoritário, centrado no conteúdo e inflexível, isto é, um prega a imobilidade pela “organização” em fileiras das cadeiras e, outro que é determinado por aulas em minutos, compartimentalizado por disciplinas, com sua projeção na prática pela obrigação do silêncio, sendo sua tarefa, apenas “ouvir e ver”.	- Espaço e Tempo de aprendizagem “amigável aberto ao diálogo com o aluno e flexível, isto é, leva em consideração no processo de ensino o entendimento entre as fases de tensão e relaxamento (respeito ao ritmo individual), com aumento do tempo e diferentes oportunidades de mobilidade na sala de aula, oportunizando o experimentar o silêncio, aceito pelo professor como um contributo para a educação e para a saúde.

Essas características gerais sintetizadas e criadas no quadro acima, caracterizam, por um lado os aspectos clássicos de uma escola tradicional, que não considera as diversas experiências de outras formas de escola, porque existem pelo menos mais do que cem anos de experiências sobre organização da estrutura e dos conteúdos de uma escola diferente e, por outro lado, aspectos do esforço mais atual da necessidade de realização de uma alternativa em que o “espaço e experiência de vida escolar” possibilite maior relação com a realidade da vida cotidiana e, consequentemente a favoreça pela forma de mediação guiada por uma aprendizagem pela experiência.

Assim, tomando por base esta visão da necessidade de “reforma” no contexto escolar como referência, coloca-se como perspectiva de uma Pedagogia Ecológica do Movimento no Brasil, o pensar de uma concepção de Escola, como uma “Escola em Movimento”, como uma missão teórica-pedagógica importante, de contribuir com os esforços já existentes nesta direção, para que se recoheça na sua função de controle e gerenciamento do ensino, o “Se-Movimentar” como um aspecto importante para um bom desenvolvimento das crianças e adolescentes, ao mesmo tempo considerando como um aspecto fundamental na concepção da prática do ensino (veja esta discussão em Hildebrandt-Stramann, 2007a; Klupsch-Sahlmann, 1999; Laging 1993).

Neste sentido, pensar uma “Escola em Movimento” também se relaciona com a perspectiva do desenvolvimento humano-ecológico, da percepção-ação e da constituição de um lugar favorável ao desenvolvimento da Educação para uma “Auto-Educação” (Eco) Estética, pois este redesenho escolar se caracteriza como um espaço não reservado, predominantemente centrado na aquisição de competências cognitivas, além de se considerar como um espaço aberto, atento às alterações e evoluções culturais e sociais, permeável a diferentes formas significativas de representação do imaginário. Logo, por intermédio do mediador “ecológico-estético” é possível estabelecer um diálogo privilegiado entre o mundo cognitivo e o mundo afetivo.

Cabe ao sistema educativo se preocupar em conceber um currículo equilibrado; como consequência há uma *práxis* pedagógica que aponta para a integração do “Leib” e “Se-Movimentar” como tema no espaço de vida e aprendizagem e, não sua renegação, pois

“(…) movimento e corporeidade (Leiblichkeit) se estabelecem como características do desenvolvimento de toda a escola, no processo de ensino, que acompanha o crescimento das crianças, pedagógica e didaticamente, justificada no mundo de hoje, com esforço, para possibilitar as crianças o sentido de segurança”(Hildebrandt-Stramann & Probst, 2016, p. 197).

Este “sentido de segurança” é significado por estes autores, na acepção de Wagenschein (2008) como: “ (...) dass sich das Subjekt von der Macht, die die Dinge der äußeren Realität über es haben, ein Stück weit zu befreien mag, und es in der Lage ist, ästhetisch zu denken und zu handeln (Hildebrandt-Stramann & Prost, 2016, p. 198).

Em resumo, afirma-se que conceber uma “Escola em Movimento” significa pensar num espaço tempo de vida em que se ensina e aprende em/com e pelo Movimento. Sendo portanto uma Escola que está sempre em fluxo, trata do processo de ensino e aprendizado de forma dinâmica e com isto assume a busca de respostas aos desafios do conhecimento, das condições sociais e da diversidade cultural como processo educativo para a vida. Assim, favorece de forma mais flexível o tratamento do assunto a ser estudado, problematizando-o, encenando-o, experienciando as diferentes possibilidades, sendo o movimentar-se meio indispensável para o êxito de sua realização. Além de que neste sentido é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da “autoeducação” das crianças e adolescentes na visão (Eco) Estética.

Dessa forma, os significados e os sentidos correspondem uns aos outros como resultado do jogo de perguntas e respostas do homem e suas condições de vida concretas (Danner, 1989). Na sala de aula, muitos fatos e achados são mais transparentes para as crianças quando se destinam a coisas que podem ser percebidos com todos os seus sentidos, quando está envolvida em sua experiência, porque “a percepção está vinculada, e isto é, sentir de forma holística e ganhar a intensidade ”(Baacke, 1983, p. 133).

Nesta discussão da “reforma escolar” da passagem da visão de uma “Escola sem Movimento” para uma “Escola em Movimento”, é evidente que aparecem diferentes correntes do pensar este tipo de escola. Decidindo-se pela compreensão de escola com base em concepção da “Cultura Escolar orientada pelo Movimento” (Bewegungsorientierte Schulkultur), tendo como principais autores, Hildebrandt-Stramann (2007a) e Laging (1993).

A abordagem da Escola nesta visão, reflete, a unidade do corpo e da mente, sujeito e objeto, o homem e o mundo por meio de um aprendizado aberto caracterizado por espaços que oferecem uma variedade de oportunidades de aprendizagem, que se legitima educacionalmente como reforma escolar, tanto no “interior”, quanto no “exterior”. O redesenho interior refere-se ao “design

instrucional, como a criação de áreas de aprendizagem, formas orientadas do fenômeno da mediação e os da aprendizagem genética" (Ibid p. 7). A mudança exterior descreve "a criação de escolas em tempo integral, com novas estruturas de tempo e o estabelecimento de grupos de aprendizagem.

Esta medida visa assegurar a possibilidade aos alunos de encontrarem pontos de referências sociais, locais de descanso e relaxamento e da ação, bem como, locais para a ampliação do pensar, onde a curiosidade possa se desdobrar. A idéia básica deste conceito é trazer mais movimento para a escola e para promover uma lição comovente sobre uma mudança no *design* de interiores. Isto se aplica de uma maneira específica, especialmente com a ação de movimento, tanto no espaço, como no tempo da "casa-escola" que permite esta ação de forma ampliada ou a restringe nos processos formais e informais de aprendizagem.

A seguir se apresenta uma síntese dos principais aspectos de uma "Cultura Escolar orientada pelo Movimento" na visão de Hildebrandt-Stramann (2007a), simbolizada como uma imagem de "casa-escola".

1. Destaca primeiramente que o movimentar-se é essencial para um conceito de escola, apresentando-se nesta perspectiva da concepção de uma "Escola em Movimento" como auxiliar pedagógico decisivo para o desenvolvimento das crianças e jovens envolvidos num processo educativo para a autoeducação na visão estética das relações com o ensino e aprendizado.
2. Diferencia que os planos de ensino neste projeto de escola, distanciam-se do conceito de esporte performance, uma vez que neste plano é necessário configurar o esporte escolar e a Educação Física como 'Esporte Escolar Educativo' e 'Educação Física Educativa'. Para tanto, a escola deve se propor a ser um espaço de movimento, onde não se pode restringir o jogo, o esporte e o movimento apenas à Educação Física, mas estendê-los a toda a escola.
3. Expõe que os "alicerces" são o movimento e desenvolvimento e, o movimento e aprendizagem, como seus dois elementos fundamentais
4. Configura as "paredes" externas como sendo o programa escolar.
5. Simboliza o "teto" como a vida escolar e os componentes de sua construção representam o conteúdo, composto por cinco temas essenciais: a sala de aula móvel, corpo e postura, aprendizagem interdisciplinar, oficina de movimento e a educação do movimento aberta às experiências.

Segue evidenciando duas suposições básicas quanto "Cultura Escolar em Movimento": a primeira de que os esforços educativos do professor estão integrados no contexto socioecológico da vida escolar e, a segunda, de que a escola deveria se caracterizar como espaço de vida, de experiência e, também, de movimento, considerando esse movimentar-se não só na Educação Física, mas, em todo o espaço escolar (ibidem., p. 21).

Ao considerar esses fatores é evidente que a escola é muito orientada para a criança e lhes proporciona uma variedade de tarefas de desenvolvimento que promovem sua identidade. Materiais simples como a "móvel" nas escolas em movimento - por exemplo, ao invés de cadeiras tradicionais, são usados cubos ou rolos, fabricados com isopor e são cobertos com carpete ou de madeira. É, possível tanto os professores, quanto os alunos serem mais ativos em razão do *design* que permite melhor participação em todo o processo de ensino, possibilitando abertura de novas configurações da aula, com compartilhamento de trabalhos que favorecem a tomada de posturas diferentes durante a aula, com aproveitamento do tempo de forma mais dinâmica.

Além disso, é permitido aos alunos em uma sala de aula móvel, escolherem livremente as suas posições de trabalho (claro, sempre dentro de certos limites) e, especialmente, quando se direciona o estudo em trabalhos de oficinas relacionadas com projetos de solução de problemas. Hildebrandt-Stramann (2007b), destaca que isso acontece de forma variada, sejam nos cantos da sala de aula, ou em lugares onde os alunos trabalham em leitura e escrita, com uso de mesas para realizá-las, ou em pé, ou ainda, simplesmente leituras no chão, com os alunos deitados. Assim, do ponto de vista da inclusão, no sentido da “inclusão escolar” (esta é entendida como a convivência óbvia de todas as pessoas no sentido da igualdade, da participação significativa) este espaço-tempo escolar deve suportar uma aprendizagem colaborativa.

Deste modo, uma perspectiva orientadora central de uma “Cultura Escolar orientada pelo Movimento” é a concepção participativa, em que a participação ativa no ensino e aprendizagem, pode ser, tanto dos membros da escola, quanto dos pais ao serem incluídos no desenvolvimento escolar. Assume-se a responsabilidade por parte de seus ambientes de vida e de aprendizagem, como nas configurações de jogos, considerados como campo de exercícios para futura participação pública. Está envolvido nesse tipo de projeto, o pensar o espaço de corredores e pátios escolares como zonas de movimentação, espaços de percepção sensorial ou lugares de descanso.

Sintetizando, os principais pontos de uma “Cultura Escolar orientada pelo Movimento”, configura-se com base em três aspectos que a caracterizam:

1. O movimento é visto como princípio geral de organização e configuração da escola
2. O movimento é transformado numa base construtiva de aprendizagem e de vivência na escola,
3. O movimento é entrelaçado ao conceito de Educação que não vê somente a aprendizagem cognitiva no processo de formação, mas também como uma Educação do sentido e do corpo.

É importante perceber que pensar na escola como uma “Cultura Escolar orientada pelo Movimento” não parte da ligação com as discussões em torno de estar em uma sociedade socialista ou capitalista, pois a escola com características sem movimento aparece nestas duas perspectivas, portanto é básico pensar a escola pelo interesse preponderante de ‘Educar em qualquer sociedade, desde que o foco seja o de contribuir com o movimentar-se para cumprir com uma formação humana em relações ecológicas.

2.4 Síntese: As relações entre as concepções, as dimensões e os aspectos como posicionamento teórico da Pedagogia Ecológica do Movimento

Tendo por base os fundamentos das principais características das teorias de Ecologia, do “Leib” em relações com a Natureza e do “Se-Movimentar”, trazidos para discussão em diferentes campos epistemológicos, apresenta-se sinteticamente a compreensão da ligação entre estes conceitos, estabelecendo como base o relacionamento como sentido/pensamento “ecológico” oriundo das relações teóricas entre estes termos. Posteriormente relacionam-se estes “elos teóricos” e seus “eixos básicos” com as dimensões “ecológicas” do Movimento (Conexão, Integração e Interação). Isto, em conjunto, é o ponto de referência do posicionamento teórico de uma concepção da “Pedagogia Ecológica do Movimento” para as reflexões-ações na prática escolar e discussão no processo de formação de professores, especialmente no Brasil, com o foco de auxiliar a busca por uma convivência mais “humana-ecológica” na perspectiva de uma visão de mundo holística/integral/ecológica.

A compreensão da característica particular de “relacionamento” existente nos termos Ecologia, “Leib” e Movimento se reconhece na prática, respectivamente pelas perspectivas do “Encontro com-o-ambiente” (Mitwelt), com a “Natureza (Naturbegegnung) e com o” Mundo” (Weltbegegnung). Destaca-se nestas perspectivas a forma “rizomática” de compreendê-las e interpretá-las em relações amplas, complexas e nunca isoladas.

Neste contexto relacional, a **Ecologia** profunda se faz presente ao considerar o “Ser corporal” não como um “corpo máquina” no sentido de Descartes (proposta da oposição corpo/mente/espírito) como também, não somente pelo “corpo biológico” ligado às estruturas, cultural e social, mas sim, considerando-o por uma abordagem do todo, de forma interdependente e interconectada com a vida. Ou seja, é um entendimento de Ecologia que torna possível a orientação de que o homem como Ser “**Leib**” é Natureza e deve ser tratado como parte da natureza e não como seu superior. Ultrapassando o antropocentrismo e substituindo-o pela ideia de um “campo de relacionamento” (Beziehungsfeldes), no sentido recíproco (Bio-ecocêntrico), que favorece aos seres humanos uma possibilidade de poderem manter um relacionamento atencioso com eles mesmos e com o mundo através de seu Ser “Leib-Natureza” (ver Böhme, 1989, 1992).

Sob esta perspectiva, o pensamento sistêmico com sua “nova” visão de mundo ecológica, “(bio) ecocêntrica”, enfatiza e substancia esta ligação com o conhecimento e com a compreensão da vida. Como destaca Capra (2004), o “Conhecimento não é apenas uma imagem teórica de fatos objetivos. Conhecimento e vida são inseparáveis, entendendo-se o conhecimento como um diálogo entre o sujeito e o objeto, um diálogo de valores e normas sempre modificadores de força” (p. 227). Nesta ligação com o conhecimento e compreensão da vida, o Movimento Humano confere legitimidade como uma maneira especial de ser mediador central na manutenção deste diálogo (conhecimento e vida), que se faz conhecer em todo e qualquer tipo do “ir” ao encontro, seja para algum lugar, fazer alguma coisa, ou ainda, testar, explorar e descobrir aquilo que o motivou a iniciar este “diálogo com o mundo” (ver Tamboer, 1979; Trebels, 1992) e ao mesmo tempo a compreendê-lo em relações com a “Teia da Vida” (Capra, 2003).

Assim, interpreta-se, constitui e se modifica o mundo, o ambiente pelo Ser “Leib” no ato de “Se-Movimentar” como um arranjo e “movimento dialógico” criado desde o nascimento em seu “So-Sein als »subjektive Welt«” (Trebels, 1992, p. 22) trazendo para si experiências que se abrem em cada contexto situacional significados por este “movimento dialógico”. Estas ações do movimento (também) permitem um entendimento “pré-reflexivo da »compreensão do mundo« na transgressão direta, aprendida e inventiva, o que permite uma unidade de vivências recuperadas com o mundo configurado” (veja Tamboer, 1979, p. 18).

Desta forma, afirma-se que a “Ecologia Profunda” se relaciona com a ideia de uma “Ecologia do Leib”, ou melhor, com a “Filosofia do Leib” na perspectiva “Estética Ecológica da Natureza” (veja Böhme, 1989). Estas formas de entender a Ecologia, ou mesmo, sua “Ecosofia”, apoiam na prática seu tratamento na perspectiva das “Experiências do Leib” (Leiberfahrung), entendida na junção das Experiências com a Natureza e Experiências Corporais (veja Kronbichler & Kuhn, 2000, 2001).

Portanto, neste processo de re-valorização, reconhecimento e re-configuração do pensamento do Ser “Leib” como ponte indissociável das relações entre homem e Natureza, deve-se refletir a exploração deste Ser “Leib” a todo custo (no campo do trabalho, da saúde, do esporte, dentre outros), colocando-se o desafio nas “ações pedagógicas” de percorrer um caminho mais harmônico face a busca da convivência mais humana-ecológica, as vezes que se “percebe o mundo por meio

do “Leib”, e se não se tem mais “Leib”, não se vive mais e, conseqüentemente, nada mais se percebe” (veja Merleau-Ponty, 1999).

Daí ser importante assumir a responsabilidade de refletir e tomar uma atitude, face ao tratamento de “separação, poder, domínio e opressão” que se tem dado ao seu próprio Ser “Leib” e, equivalentemente, o tratamento que se tem recebido enquanto Ser “Leib”, das diferentes estruturas da sociedade, seja da ciência, política, economia (especialmente no trabalho), educação, etc. Estas influenciam os “espaços de vida” (Lebensraum, na visão do “soziale Milieu”), “estilos de vida” (Lebensstil na visão da sociologia, psicologia individual e Medicina) e o “mundo vivido” (Lebenswelt na visão fenomenológica) intrínseco em toda e qualquer relação com a vida e o encaminhar do Ser “Leib” em relações com a perspectiva do “cidadão planetário”.⁹⁸

Frente a esse panorama descrito é essencial reforçar uma apreensão “consciente” (sentido do autoperceber) do significado do Ser “Leib” como ponte indissociável entre a Natureza e o Homem. Reforçando que a situação da “crise ecológica” não está acontecendo somente “lá fora” (relativo ao buraco de ozônio, à contaminação do solo, do mar etc.), ela tem ocorrido “dentro de casa”, iniciada por cada indivíduo, constituindo-se num cenário de desastre que envolve toda a estrutura da sociedade, nos aspectos científico, político, econômico, da saúde, sociocultural etc. Estes pontos destacam o direcionamento destes contextos, como inter-relacionados, conquanto que se realizem as reflexões, nas diferentes situações educacionais possíveis, como alerta Capra (2004):

“(...) a crise ecológica é, em todos os sentidos, uma crise de educação. O problema [...] é de educação; não está meramente na educação. Toda educação é educação ecológica [...] com a qual, por inclusão ou exclusão, ensinamos aos jovens que somos parte integral ou separada do mundo natural [...]. A meta não é o mero domínio de matérias específicas, mas, estabelecer ligações entre a cabeça, a mão, o coração e a capacidade de reconhecer diferentes sistemas [...] e o “padrão que interliga” (p. 11).

Este pensar de Capra (2003)⁹⁹ tem se tornado uma forma de horizonte que estimula à reflexão sobre o Pensamento ecológico com sua visão de mundo entre o antropocentrismo e o (bio)ecocentrismo, refletidos neste estudo na perspectiva de pensar a Ecologia, o Leib e o Movimento pela sua característica de “relacionamento”, que de uma maneira ou de outra, liga-se às discussões da “Ecologia Profunda” (Tiefeökologie), da “Ecologia do Leib” (Leibökologie) e da “Ecologia do Movimento”(Bewegungsökologie), no desenvolvimento de uma concepção da “Pedagogia Ecológica do Movimento”.

Porém, não com a intencionalidade de fornecer um manual de procedimentos e nem a “transmissão” de uma única verdade, mas, ainda de forma incipiente, tenta encaminhar uma abertura para os debates (futuros) mais profundos que favorecem uma comunicação entre teoria-prática.

Desta forma, os assuntos essenciais: Ecologia, “Leib” e Movimento (“elos teóricos”) e seus termos inter-relacionados (Percepção, Natureza-Homem e Espaço (eixos básicos) foram refletidos para uma visualização geral da sua compreensão relacional, no quadro 7 abaixo:

⁹⁸ Ver Gadotti (2000); Gutiérrez & Prado (2008).

⁹⁹ Também se pode ver esta discussão nas reflexões de Böhme (1992) e Morin (2005).

Quadro 7. Representação esquemática da inferência dos termos *Ecologia*, *Leib* e *Movimento* entre as visões *Antropocêntrica* e *(Bio) Ecocêntrica* (Elaborado pela autora).

Antropocêntrico (Perspectiva Cartesiana - Separação)	← Pensamento “ecológico” →	(Bio) Ecocêntrico (Perspectiva Holística - Relação)
• Limitada, fechada	Percepção	• Abrangente, aberta
• Ecologia “rasa” • Hierarquia/ Classificação animado e inanimado	↑ Ecologia ↓	• Ecologia “profunda”/complexa • Rizomática/ Interconexão com a Vida
• Visão das Ciências Naturais: em “Partes”	Natureza	• Visão Filosófica: o “Todo”,
• Corpo <i>versus</i> Mente • Corpo <i>versus</i> Espírito • Fragmentado	↑ “Leib” ↓	• Eu-Corpo • Leib como ponte entre o Homem e a Natureza • Integral
• Valor utilitário e de poder • Domina o Meio Ambiente	Homem	• Valor intrínseco e de liberdade • Responsabiliza-se Com-o- ambiente
• Instrumental • Orientação para o produto	↑ Movimento ↓	• Relacional • Orientação para o processo
• Favorece o Espaço “padronizado” • Pensa o “Meio Ambiente” • Ajuda na formação de “Ilhas”	Espaço	• Promove o Espaço como Educação • Pensa o “Com-o-Ambiente” • Auxilia o “Estar Fora” (Draußen Sein)

Importante esclarecer que estas relações entre os assuntos essenciais e os seus termos inter-relacionados sob o foco do Pensamento “ecológico”, observável neste quadro resumo são trazidas como desafio ao professor no sentido de rever sua prática, além de manter uma postura crítica no seu processo de formação, partindo de sua própria decisão em assumir ou não, a tarefa de Educar e Ensinar”, especialmente nas escolas, contribuindo com a busca da convivência mais humana-ecológica.

Pensando na realização desta tarefa, estão expostas aqui as justificativas e metas de três dimensões (eco) pedagógicas do Movimento, colocadas como horizonte aos professores para encaminharem suas *práxis*, as quais já foram discutidas no desenvolvimento deste capítulo, encontradas sinteticamente descritas a seguir:

1) A dimensão da “Eco-Conexão em Movimento” enquanto elemento imprescindível na prática, cuja prioridade é promover um “re-encontro” com a Natureza que vai além do “salvar”, “proteger”,

“manter intocável” a Natureza externa, fundamentada nas discussões da perspectiva “profunda/complexa” de Ecologia, considerando-se a percepção e o objetivo de poder auxiliar com formação da personalidade e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

2) A dimensão da “Eco-Integração do Movimento”, enquanto elemento indispensável na prática que apoia as vivências, convivências e experiências que sensibilizem as relações “Natureza-Leib-Homem”. Com base neste fulcro o objetivo é articular estas ações, na *práxis* de todo e qualquer processo de Educação para a “Autoeducação (Eco) Estética”.

3) A dimensão da “Eco-Interação com e pelo Movimento”, enquanto elemento insubstituível na prática, evidenciada como uma “rica” possibilidade de ações no “estar fora” (Draußen Sein), tomando por base dois aspectos, o dos espaços naturais e/ou, semi-naturais, e, o do espaço construído, sendo este último, mais agradável, quando há preocupação arquitetônica de manter ligação com a Natureza. Neste caso, o objetivo consiste em facilitar a ligação entre os contextos Escola-Família-Comunidade, entendendo-se estes como espaços inerentes ao processo de aprendizagem entrelaçados com a “realidade da vida cotidiana”.

Por conseguinte, sob a perspectiva de caracterizar esta prioridade, necessidade e possibilidade da inferência do “pensamento “ecológico” de forma relacional com as dimensões (eco) pedagógicas; apresenta-se a síntese deste “Pensar-Sentir-Agir” da concepção de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” para a prática escolar e discussão no processo de formação do professor. Representando-a esquematicamente no quadro 8 abaixo:

Quadro 8. *Representação esquemática do Pensar-Sentir-Agir da concepção de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” (Elaborado pela autora).*

O Pensar-Sentir-Agir da concepção de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento”				
Elos Teóricos	Dimensões (Eco) Pedagógicas			Eixos Básicos
	Características	Justificativas e Função	Compreensão	
Ecologia	Eco-Conexão em Movimento	Filosófica-Estética - auxiliar o tratamento em torno do assunto, ou “campos-problema”	Como elemento imprescindível para o “reencontro” com a Natureza face ao “distanciamento”	Percepção e Desenvolvimento
“Leib”	Eco-Integração do Movimento	Sensorial e Salutogênese - contribuir com o tratamento da forma de mediação “aberta” no processo de ensino e aprendizagem	Como elemento indispensável para concretizar as “Experiências do Leib” face a sua “negligência”	Homem e Educação
Movimento	Eco-Interação com e pelo Movimento	Pedagógica - cooperar com a realização da constituição, organização e uso do espaço-tempo e material em relações amplas com a vida cultural escolar	Como elemento insubstituível nas explorações do “estar fora” face a sua carência nos contextos Família-Escola-Comunidades	Espaço e Escola

Assim, como posicionamento teórico do Pensar-Sentir-Agir de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento”, evidencia-se esta base observada nas relações entre os **“elos teóricos”** (Ecologia, “Leib”, Movimento), com seus **“eixos básicos”** (Percepção e Desenvolvimento, Homem e Educação, Espaço e Escola) que expõem seu vínculo com as **três dimensões** (eco)-pedagógicas interpretadas do Movimento (Conexão, Integração e Interação), como coadjuvantes na prática escolar e extraescolar, rumo à tomada de “consciência” para a emergência da convivência humana-ecológica.

Com isto posto, compreende-se a concepção de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” como uma “parceira” em todo e qualquer processo formativo das crianças e adolescentes na e pela escola. Significando que esta concepção como “parceira” se dispõe em favorecer a tarefa de “Educar e Ensinar” neste contexto, partindo da fomentação da percepção da “crise ecológica” inter-relacionada com a essência do “conhecer a si mesmo” enquanto ser “Natureza-Leib-Homem” e, que se realiza pela vivência e convivência no cotidiano de vida, em relações com os outros e com outras espécies, como parte da rede de relações existentes na “Teia da Vida” ¹⁰⁰

Portanto, o que não se pode perder como foco na compreensão da concepção de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” é seu compromisso em reforçar o potencial de “conexão, integração e interação” (eco) pedagógica do Movimento como elemento imprescindível, indispensável e insubstituível no processo de relações com a vida. Sendo relevante que neste processo se conduza esta compreensão da “Pedagogia Ecológica do Movimento” sem estabelecer qualquer tentativa hierárquica de sua classificação como um tipo de “disciplina” que pode ser trabalhada em determinado período do “ano escolar”, no processo de ensino e aprendizagem.

Com o emprego destas três dimensões (eco) pedagógicas do Movimento, seja aceito como mediador central na *práxis*, como prioridade, necessidade e possibilidade no contexto educativo de forma inter-transdisciplinar, que de maneira especial, favorece o desenvolvimento do Pensamento “ecológico” na visão (Bio) ecocêntrica, como impulso criador e auto-produtivo, profundo e abrangente no processo de aprendizagem pela experiência que colabore com os diferentes graus de complexidade, de encaminhar o sentido do “relacionamento” com a vida e do significado pelo “amor a vida”.

¹⁰⁰ Ver Capra (2003).

3 Orientações para prática nas escolas

Este capítulo trata do entendimento da possibilidade de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” ser bem sucedida na prática escolar. Para tanto, primeiramente, expõe-se de maneira breve e objetiva três categorias de experiências com relevância (eco) didática, sugeridas na realização do “Pensar-Sentir-Agir” pelo “Se-Movimentar” Humano-Ecológico no processo de Educar e Ensinar, ao se defender sua necessidade na prática escolar e sua possibilidade na formação dos professores. Para que isto se realize, parte-se da compreensão-interpretação dos modelos de experiência (Natureza, Corpo, Social e Material), com base em três abordagens pedagógicas: “Pedagogia da Vivência” (*Erlebnispädagogik*)¹⁰¹, “Pedagogia do Movimento” (*Bewegungspädagogik*)¹⁰² e da “Pedagogia da Floresta” (*Waldpädagogik*)¹⁰³ nas perspectivas: Estética antropológica do Desenvolvimento Humano e Socioecológica. Subsequentemente, estabelece mediante estes fundamentos, três princípios (eco) didáticos essenciais de orientação para o êxito dessa *práxis*, denominados como: 1. Princípio da “percepção, estética e antropológica”, 2. Princípio “sensorial-sensível-cognitivo”, 3. Princípio da “exploração e comunicação”. Finalizando com a análise de um exemplo de “História de Movimento de Crianças” (ver Hildebrandt-Stramann, 2010d) no Brasil, especificamente no interior do Estado do Amazonas, entrelaçando as bases destas categorias e princípios (eco) didáticos, como reflexão para ações pedagógicas dos professores na prática.

3.1 Categorias (eco) didáticas para a prática nas escolas

A orientação para a *práxis* de uma Pedagogia Ecológica do Movimento é uma “Educação Estética” (veja Göppel, 1991) como “Encontro com a Natureza pela Educação do Movimento” (veja Kronbichler & Kuhn, 2010) e está relacionada com o “Educar-Ensinar” nas escolas, preocupando-se

¹⁰¹ A **Pedagogia da Vivência** (*Erlebnispädagogik*) possui sua origem na “Reforma Pedagógica” com os pioneiros Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), ganhando importância nas diferentes abordagens de Educação, Escola e Ensino. Sendo caracterizada como uma área da Pedagogia que lida com experiências grupais na natureza para desenvolver a personalidade e as capacidades sociais, em que os tipos de “movimentos naturais” são valorizados e oferecidos em uma variedade de vivências com a Natureza, enquanto espaço natural, combinando-os com métodos pedagógicos sociais, Teatro, Dinâmicas de Grupo, Aventuras e Educação pelos Jogos.

¹⁰² A **Pedagogia do Movimento** (*Bewegungspädagogik*) em geral, no âmbito Europeu, possui relações com diferentes áreas, com destaque à Dança (*Tanz-Bewegungspädagogik/Bewegungstherapie*), ver o exemplo, Isadora Duncan (1877-1927) e Rudolf Laban (1879-1958). Também está relacionada com os Centros de Reabilitação, Casas de Idosos, “Academias de bem-estar”, Teatro, dentre outros campos de possibilidades profissionais. No caso deste estudo, ao centralizar sua reflexão no contexto escolar, toma por base diferentes autores alemães, que desenvolveram reflexões teóricas sobre a Pedagogia do (Sport) Movimento, tais como: Grupe (1984); Dietrich & Landau (1990); Größing (1993); Zimmer (2004b); Grupe & Krüger (1997, nova edição 2007) e, Phohl (1999, nova versão corrigida, 2010). Especificamente neste capítulo, em razão do interesse referente à experiência na perspectiva didática, compreende-se e interpreta-se esta categoria em Funke (1983) e Funke-Wieneke (1997).

¹⁰³ A **Pedagogia da Floresta** (*Waldpädagogik*) está sempre relacionada com a Floresta, sendo um espaço escolar para a Educação e Ensino mediatizados por uma aprendizagem holística. Possui suas raízes no início do Séc.XX, apesar de ter importante associação com as primeiras “casas florestais” para os jovens após a Segunda Guerra Mundial. A primeira Escola Florestal foi criada pela suíça Corray (1912) que queria “contrabalançar” a educação em nossa “era das máquinas” e educar “a nossa juventude pelo amor da natureza e do lar” (ver Bolay, 1998). Atualmente tem sido definida e qualificada como Ideal na perspectiva da “Sustentabilidade”, alertando-se para as diferentes correntes que interpretam este termo, não cabendo aqui discuti-los.

primeiramente com a busca da sensibilização da condição humana em relações ecológicas como um todo holístico, numa teia de interconexão com a vida e o mundo, posicionando-se para além da aplicação do “Esporte em a Natureza” e do discurso do “salvamento da Natureza”.

Esclarecida a Pedagogia-Ecológica do Movimento, está proposta sua aplicação na *práxis* escolar, através da Educação do Movimento em relação com a Natureza e o Mundo, como tarefa central do Educar e Ensinar nas escolas. Para tanto, é prioritário que se fortaleça a aptidão de se assimilar as modificações e a elas responder com sensação de segurança ao lidar com as diferentes situações do “Se-Movimentar” nestas relações. Neste estudo, expõe-se que estas situações surgem, por exemplo, com a *práxis* das experiências que foram selecionadas em três categorias (eco) didáticas das mesmas: 1. Experiências com a Natureza, 2. Experiências Corporais e, 3. Experiências Social e Material, sob o ponto de vista relacional triangular das mesmas, detalhadas sinteticamente a seguir.

3.1.1 Experiência com a Natureza

Martin Seel (1996) em sua "estética da natureza" questiona a razão do prazer humano ao estar em a natureza, as causas de seu apelo sensual, esboçando três modos estéticos marcantes do “Encontro com a Natureza”: **1.** A contemplação; **2.** A correspondência, e **3.** A imaginação. Estes modos de abordagem da Natureza são recomendados como reflexão-ação da orientação de uma Pedagogia Ecológica do Movimento na escola e por ela. Estes modos estéticos da Natureza serão abordados a seguir.

1. Natureza como espaço de contemplação (Natur als Raum der Kontemplation) - como modo que significa um “Encontro desconhecido com a Natureza”. Caracteriza-se por uma percepção livre das ações ao apreciar os fenômenos da natureza de forma espontânea, isto é, uma valorização do estético pela sensibilização da percepção e de todos os sentidos envolvidos, quanto às coisas do espaço, distâncias, dimensões, cheiros, temperaturas, etc. Para tanto, é fundamental oferecer um tempo adequado para desenvolver esta contemplação mais “profunda” com a Natureza, para que seja possível compreendê-la e interpretá-la para si e, posteriormente, compartilhar com os outros tal vivência. Contudo, essa prática exige que inicialmente não haja nenhuma intervenção explicativa de significados e/ou uso midiático que simbolizem a Natureza externa, mas, que predisponha ao ir ao “encontro com ela, que se favoreça uma abertura ao “diálogo” íntimo de cada aluno, estando com ela e não ouvindo ou vendo sobre ela, em primeira mão.

As impressões por meio de todos os sentidos neste primeiro contato trarão a compreensão básica para que esta contemplação estética ocorra de forma positiva, propiciando momentos livres com os fenômenos da natureza, mantendo certa “distância” neste momento contemplativo com as outras situações cotidianas. Isto contribui para que todos os sentidos estejam envolvidos, deixando de ser uma contemplação somente estética, mas em cada avanço no espaço, das relações com as coisas, tomar para si o que o importa e até mesmo expressar seu “entusiasmo” sobre algo que se viu, evitando-se dominar e/ou intervir na contemplação dos outros parceiros.

2. Natureza como lugar de correspondência (Natur als korrespondierender Ort) – Como modo que significa um “Encontro com a Natureza” com responsabilidade. Caracteriza-se por uma sensação estética de correspondência “enraizada” significativamente com a natureza, pela sua própria existência humana e do pré-compreender esta existência pela denominada “aprendizagem genética” (veja Wagenschein, 2008). Neste modo, coloca-se em evidência seu arcabouço de

vivências, experiências e saberes sobre as relações cotidianas com o mundo, espaço e estilo de vida.

Assim, este sentido da Natureza como lugar de correspondência, constitui-se na realização de situações da vida como um acesso para encontrar diferentes oportunidades de experiências emocionais com a natureza, baseando-se na própria correspondência perceptiva do contato com a mesma. Este sentido, mesmo com sua importância destinada a assimilar modificações e de responder a elas ao longo da vida, de forma bem-sucedida, tem se perdido cada dia mais com a diminuição de paisagens naturais e com as construções de espaços cada vez mais tecnizados, sem buscar uma “parceria” com o natural que neste espaço existia.

Neste contexto, percebe-se que há um acontecimento na atualidade que possui sua origem na perda dos espaços naturais, observando-se o que se denomina de “saúde da Natureza” quando, especialmente os adultos, têm demonstrado vontade de estar próximo dela em seu tempo livre, aos finais de semana e/ou nos períodos de férias. Procuram fortalecer, nestes “dias com a Natureza”, uma imagem do sentido da vida, de sensações mais profundas, onde a rotina do cotidiano e das cidades tidas como “espaços de pedras” os têm feito perder. O homem não tem conseguido se aproximar do mais íntimo de sua própria existência, não reconhecendo facilmente a prioridade do respeito e a necessidade de se responsabilizar por aquilo com que ele não se corresponde. Daí a importância de se oportunizar a correspondência das crianças e adolescentes com a Natureza o mais cedo possível.

3. Natureza como cenário da imaginação (Natur als Schauplatz der Imagination) - Como modo que significa um “Encontro com a Natureza” representada visualmente. Caracteriza-se por imagens da Natureza como espaço pitoresco, transcendendo o mundo da vida do homem, levando a representações, especialmente pela arte, de sua essência em diferentes estilos e formas.

Seel (1996) neste item destaca que a natureza pode ser o “teatro da imaginação”, correspondendo a inúmeras possibilidades, especialmente entre a arte, o cenário da Natureza e as relações com o “Leib”. Esta relação entre Arte, Natureza e “Leib”, apresenta uma interação para reflexão da natureza, exibida em artes como as “ricas fotos do espelho do mundo humano”, claramente como uma representação íntima da percepção, referente ao que faz a Natureza internamente ao Homem. Essa concretização pode ocorrer, por exemplo, com projetos sensíveis, utópicos e alternativos, utilizando fotos, colagens, poemas, dentre outros, sobre os conceitos existentes de vida, dependendo da percepção e da imaginação do indivíduo.

Para uma Pedagogia Ecológica do Movimento este modo de percepção da Natureza sob o enfoque da imaginação, pode retratar uma variedade de culturas com estilos de vida distintos, bem como uma rica e variada forma de “uso” do tempo e espaço de vida das crianças e adolescentes, podendo ser visto nas impressões da Natureza em expressões na dança, na música, nos jogos livres, nas relações do se movimentar no espaço-tempo do trabalho, no espaço-tempo escolar, no espaço-tempo de lazer etc. Torna-se importante, portanto, que uma “Cultura do Movimento”, sob o ponto de vista ecológico-estético, não deixe de investigar essas relações.

Neste sentido, em razão de saber que as crianças são Natureza, no sentido mais puro, incorrupto, honesto, transparente e sem mácula, torna-se essencial criar situações favoráveis que de forma simples permitam que as crianças e adolescentes possam mostrar expressivamente pelo seu Ser “Leib-Natur” em Movimento a vivacidade da Natureza em si mesma. Elas imaginam e fantasiam muito com a Natureza. Um exemplo “banal” que revela esta espontaneidade das crianças é quando

elas veem uma poça de água da chuva na rua e desejam imediatamente “brincar” com ela. Neste momento, a criança se libera de forma tão natural, usando sua imaginação, retratando seu mundo de vida e, especialmente, experienciando-se enquanto Ser “Leib-Natur” em Movimento.

Porém, em muitas destas situações de experiências autênticas da criança, os adultos que já perderam em muito essa capacidade de imaginar, justificam-se muitas vezes por “regras sociais” e as têm “proibido” de realizar aquele instante de “voltarem” a se sentirem novamente com a Natureza. Evidentemente que é preciso levar em consideração os contextos interdependentes deste momento, porém, o modo racionalista dos adultos quanto ao domínio dos espaços e, conseqüentemente, as influências quanto ao que se concebe como “bom ou mal” caracterizando os estilos de vida, têm se tornado insensíveis e demasiadamente preocupados com o fator “segurança”, que mesmo em situações possíveis de “liberdade para o brincar”, a maioria das crianças na chamada “sociedade moderna” tem crescido sem experienciarem, por exemplo, estes breves momentos e, muitos outros, em suas vidas, de grande significância.

Seewald & Kronbichler (1993) ao desenvolverem atividades de campo com foco no “Encontro com a Natureza”, na visão do Esporte e Movimento, chegaram à conclusão que culturalmente, a Natureza “mais natural” possui um tipo de contemplação, correspondência e imaginação profunda, intensa e diversificada do que a Natureza “menos natural”.

Isto foi revelado pelas respostas das diferentes percepções registradas em mapeamentos com um grupo entre adolescentes em suas pesquisas, em atividades em altas montanhas, cavernas, longas trilhas ecológicas, nos lagos, cursos de água “saudáveis”, “praias” menos frequentadas, trazendo resultados mais profundos de empenho e de uma relação harmônica, do que nas áreas mais urbanas, como os espaços “semi-naturais” tipo, parques de passeio, com pequenas trilhas para caminhada, “zoológicos florestais” (com ou poucos animais), áreas para as atividades esportivas ao ar livre, nas “praias” mais frequentadas etc., trouxeram resultados menos significativos.

Nisto se percebe cada vez mais o aumento da renegação de oportunidades que favoreçam a sensibilização para a contemplação, correspondência e imaginação com a Natureza, às crianças e adolescentes, na forma mais pura, sem artificialismo premeditado, no espaço de vida, para que estas possam ter uma chance de “voltar” a serem uma só com a Natureza.

3.1.2 Experiência Corporal

A abordagem pedagógica existente para a *práxis* tendo o corpo no sentido de experiência corporal, seja “em repouso, movimento e relacionamento” é desenvolvida por Funke-Wieneke (2004) que descreve e lida com a percepção interna e externa como modelo, exemplo deste entendimento em quatro campos:

- 1) Experiência corporal como uma “**experiência própria**” (Erfahrung des eigenen, individuellen Körpers) - como corpo individual, quando a atenção no movimento interior é em si mesmo, dirigida pelo “Das Selbstverständliche, was ich gar nicht mehr beachte, wird unselbstverständlich, beachtenswert und bewußt erfahren: mein Atmen, mein Gehen, meine Spannung oder meine Gelöstheit” (Ibid., p. 7).
- 2) Experiência corporal como “**experiência com o corpo**” (“Erfahrung mit dem Körper!”) - quando a centralização é dirigida para fora, a percepção está relacionada a fenômenos no mundo externo.

3) Experiência corporal como "**experiência de meu corpo no espelho do outro**" ("Erfahrung meines Körpers im Spiegel der anderen") - quando o corpo como uma entidade social recebe no encontro com outros organismos *feedback* e se compara com os outros.

4) Experiência corporal como "**experiência na representação do meu corpo e na interpretação da linguagem corporal de outros**" ("Erfahrung in der Darstellung meines Körpers und der Interpretation der Körpersprache der anderen").

O conceito didático da experiência corporal se baseia na idéia orientadora de um tratamento consciente do próprio corpo. As experiências de movimento como experiências corporais e como parte da autoconsciência pela experiência, são ofertadas por meio de uma ampla gama de oportunidades de aprendizagem. No campo de ação dos jogos, movimento e esporte, o corpo está em repouso, em movimento, em diálogo com o ambiente material e, também, com outras pessoas e seus "temas corporais". Neste aspecto, os princípios de excelência, padronização e outros são substituídos por uma perspectiva do "Leib" antropológico.

Funke (1983) destaca que ao integrar a vivência inconsciente no conceito de "experiência corporal", o **esquema corporal** e a **imagem corporal**, devem ser distinguidos um do outro: A imagem do corpo é "a parte psicológica-fenomenológica da experiência do corpo"; ela "inclui todos os desempenhos emocionais, afetivos do indivíduo em relação ao seu próprio corpo". O esquema do corpo é "a parte neurofisiológica da experiência do corpo", ele "inclui todo o desempenho perceptual-cognitivo do próprio corpo".

Neste sentido, o corpo não está disponível e dominado por "ordens" e/ou "mecanizado" por diversas repetições para execução clássica de uma técnica. Mas sim, é conscientemente percebido para que os sinais sejam entendidos pela sensibilidade, fazendo com que suas habilidades e reações possibilitem uma autoavaliação para outras possibilidades corporais. O termo "experiência do corpo" também é complementado com relação à área da "experiência da Natureza", sempre que uma compreensão real de cada experiência corporal individual também requer um envolvimento simultâneo com as outras áreas de experiência, entre o "Eu" e o "Ambiente", com o qual a experiência da própria "corporalidade" são de diversas maneiras interdependentes.

Como destaca, Böhme (1992) "o corpo humano é parte da natureza externa em nós. Aprendemos sobre o caminho da natureza corporal diretamente, porque somos um corpo da Natureza" (p. 61). Experiência do corpo se torna, assim, uma experiência da parte da natureza exterior em cada ser humano, da expressão da natureza externa existente corporalmente. Esta relação com a natureza exterior vai determinar a relação consigo internamente e, com outras pessoas e espécies, entendido como fato relevante neste estudo.

3.1.3 Experiência social e material

O processamento que as crianças e adolescentes possuem sobre as experiências sociais e materiais com a Natureza, obtido através do movimento, solidificam no cotidiano suas atitudes na companhia de outras crianças e adolescentes, proporcionando um forte relacionamento com um parceiro ou para com o grupo.

Assim, não se deve pensar primeiramente em qual tipo de comportamento se pode encaixar a ação para uma aprendizagem social aplicada nas escolas, mas sim, permitir a interação pela liberdade, no espaço-tempo escolar em contato social e com o material (de preferência natural e seminatural). Inicia-se este processo pela escolha entre as próprias crianças e adolescentes, sobre o parceiro

e/ou a formação de grupos para as atividades. Esta escolha, deve ser permitida com o emprego da discussão, reconciliação, reivindicação, cedência, rejeição, subordinação, aceitação e aplicação das “regras” que mutuamente se assumem nestas relações, o que auxilia o amadurecimento do comportamento básico social e o “uso” e compartilhamento dos materiais existentes.

Neste processo, especialmente na “zona ecológica”¹⁰⁴ entre Família-Escola-Comunidade, deve-se atentar sobre as influências destas relações, pois as crianças e jovens assumem os comportamentos passados nestas interações e os internaliza.

Como bem salientam, tanto Bourdieu (1976), quanto Zimmer (2001), ao reforçarem com suas reflexões que uma base essencial para a personalidade e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes é a autoconsciência, o *Habitus* discutido por Bourdieu, atua como um “padrão de percepção, pensamento e ação”, assim como, o “Selbstbild” (a Autoimagem) discutida por Zimmer, são determinados pela própria atividade das crianças que aprendem com seus motivos e impulsos para a ação. Ou seja, nas relações sociais e materiais uma autoconsciência perpassa pelo *habitus* (sentido de perceber, pensar e agir), como ao mesmo tempo, exige para sua prática motivos e impulsos para ação, que revela uma “autoimagem” nestas relações.

Para Zimmer (2013), as habilidades básicas de ação social são:

1. A sensibilidade social - como a capacidade de simpatizar com os outros, compreender as suas necessidades e regular o seu próprio comportamento;
2. A compreensão das regras - como a capacidade de compreender, observar e criar regras;
3. A Capacidade de interagir e socializar - como a capacidade de socializar, brincar uns com os outros, ajudar os outros no jogo, aceitar os jogadores, comunicar-se com eles e se envolver verbalmente;
4. A tolerância à frustração - como a capacidade de superar o fracasso, colocar as próprias necessidades de lado e a capacidade de se integrar em um grupo;
5. A tolerância e consideração - como a capacidade de respeitar e reconhecer as conquistas de outros, aceitar, respeitar e integrar os outros em sua individualidade.

Essas capacidades básicas são objeto de interação social, moldadas e influenciadas por experiências individuais, à medida que as crianças e dolescentes envelhecem. Através da experiência de interagir com seu ambiente as crianças desenvolvem cada vez mais suas próprias perspectivas e soluções pessoais. O significado do movimento está na sua função pessoal e social. A tarefa social recebe o movimento através da coexistência de pessoas, fazendo contatos sociais.

Isso significa que o conhecimento teórico é consolidado, confirmado e ampliado pela experiência prática. Ao mesmo tempo, a experiência adquirida resolve as contradições existentes através de provas práticas que fazem sentido para as crianças e adolescentes. Como resultado destas experiências adquiridas, o *Habitus* produz práticas individuais e coletivas que são relevantes, porque criam um mundo de bom senso, sendo a autoimagem constituída a cada favorecimento a estes em lidar com as coisas de forma concreta, experimentando-as e explorando-as em diferentes ambientes, confrontando-se com as escolhas e “uso” do material durante este processo de comunicação relacional.

Refletir estas práticas de experiências sociais com material sob a perspectiva do “Encontro com a Natureza”, pela mediatização do Movimento, possui extrema importância, à proporção que se ganha *Insights* sobre os princípios e regulamentos do ambiente em que se vive e nisto das “Kinder

¹⁰⁴ Ver Bronfenbrenner (1996).

nehmen ihre Umwelt als Bewegungswelt wahr und eignen sich diese über ihren Körper und ihre Sinne an" (Zimmer, 2013, p. 12).

Diferentes pesquisas publicadas¹⁰⁵ apontam que pela característica singular da Natureza como espaço diversificado, os materiais naturais são muito mais desafiadores, reduzem o estresse e promovem a concentração em crianças quando comparados ao tempo utilizado pelas mesmas com os brinquedos eletrônicos e de plásticos nos *playgrounds*, ou ainda, os "miniparques eletrônicos" nos *shoppings centers*. Os componentes naturais reagem de forma surpreendente, como materiais de construção e como parte de um ambiente complexo, em que animais, plantas e árvores são percebidas como seres vivos que possuem uma "cabeça própria", portanto, não se pode simplesmente montar e desmontar com regras fixas e formas de encaixe. Ademais, os materiais mais "artificiais" possuem uma rápida perda de interesse pelas crianças, culminando com o descarte dos mesmos.

Nesse sentido, de material com a intencionalidade do brincar, aprender e conhecer, infere-se que o material natural quando "descartado", a própria Natureza se responsabiliza naturalmente por seu "reaproveitamento e reciclagem", onde todas as plantas e animais mortos apodrecem e se decompõem, diferentemente dos materiais criados artificialmente pelo Homem, que têm mostrado somente a "eficiência" humana em produção de lixo.

Köckenberger (1990) ressalta que muitos brinquedos na sociedade moderna têm sido somente predeterminados e padronizados para a comercialização, cada vez mais "especializada" em mostrar suas especificações para "segurança da criança", ou ainda, de como "injetar conceitos pedagógicos" em sua confecção para o consumo. Por exemplo, brinquedos que automatizam apertar botões para se "ouvir" imitações dos cantos dos pássaros, dos ruídos dos animais, cheiros, sensações tácticas, etc., numa tentativa clara de imitar a "Natureza".

Isto tem contribuído, como reflete Louv (2011), para o desenvolvimento do chamado transtorno do "déficit natural", resultando como consequências, a hiperatividade, a isolamento para dentro de "mundos virtuais", além da indiferença à natureza dentro e fora de si. Isto é dramático, pois as crianças precisam da Natureza para seu desenvolvimento, promovendo dor nas crianças pelo seu distanciamento. As crianças têm sido vítimas das ofertas de "interação social e material", encarcerados no mundo técnico, superestimulado por "coisas" artificiais e "irreais", uma vez que não tem sido dada a chance a elas no convívio familiar e ou escolar e, menos ainda nas comunidades em que moram, de interagir com ofertas de espaços-tempo e material mais naturais, ou ainda, seminaturais.

As crianças são capazes de passar muito tempo com a Natureza; sabem usar quase tudo o que estimula seu interesse, imaginação e movimento para o seu "brincar, como as folhas, frutos, sementes, caules etc., identificando, inclusive, seus diferentes tons e formas no processo de amadurecimento nas diferentes estações de ano. Além das que possuem este favorecimento em seu espaço de vida, ou seja, as que geralmente brincam nas áreas naturais, como os pastos, a floresta, o riacho, campos com arbustos, nos jardins ou até dentro de casa com brinquedos mais naturais ou seminaturais (madeiras, papelão etc.) têm associado este momento como experiências com uma sensação de liberdade e alegria.

¹⁰⁵ Ver Miklitz (2007), Braun & Dieckerhoff (Hrsg., 2009); Schäfer et al (2009), Schäfer & Alemzadeh (2012), Kohler & Ostermann (2015).

O correr, saltar, escalar, subir, equilibrar-se, pular, nadar, remar, pescar, brincar com água, com lama, sentir as diferentes sensações térmicas (calor, frio), a força do vento, os “pingos da chuva”, e também sentir as mordidas de insetos, dentre outros componentes que também pertencem à Natureza; têm favorecido de forma especial as crianças e adolescentes no processo de conhecimento e aprendizado. Além de terem favorecido de modo satisfatório a autoconfiança, autocapacidade, criatividade de suas próprias ações, bem como, naturalmente neste processo assumindo responsabilidades, com um pensar-fazer intencional, como salienta Hildebrandt-Stramann & Taffarel (2017): “O pensar e fazer estão relacionados. O fazer sem pensar é cego e o pensar sem fazer é vazio” (p. 67).

Outro exemplo se pode verificar em Trommer (1991) em sua “escola mochila”, que em suma, destaca que as crianças e adolescentes nestas “excursões diárias” têm usado sua intuição (natureza interna) com todos os sentidos em relações íntimas com a natureza externa. Estas criam, inovam, transformam, emancipam-se, porque se (re) conhecem neste espaço. Preenchem o distanciamento existente no cotidiano de vida no urbano, cercada por uma aproximação que a faz “sentir sua falta” no restante do dia. Encontram-se com vigor para aprendizagem, apresentam-se com curiosidade para os diferentes ângulos de sua própria percepção (árvores, plantas, córregos, campos abertos com algumas plantações, pequenos e grandes animais, dentre outros). Exploram livremente os que lhes interessam, compartilham suas “descobertas” (há uma reciprocidade entre fala e silêncio), cooperam de forma singular com cada situação “nova” que necessita de auxílio, observam, experimentam, questionam e fazem relações por si mesmo com diferentes saberes.

Nestas “excursões regulares” preparados somente com uma “mochila nas costas”, as crianças e adolescentes estão sempre em movimento. Ao percorrem longos caminhos, ocorre uma sensibilidade muito íntima com seu “Leib-Natur”, aprofundam sua percepção de cansaço, respiração, quando precisam de uma pausa, sentem sede e aprendem muito sobre todo este processo pela experiência. Com isto, exercitam-se naturalmente, sem competição e repetição, são desafiados face às diferentes “dificuldades” encontradas, andam mais rápido e/ ou mais lentamente, ultrapassam “obstáculos” naturais incentivados pela curiosidade de ver o “outro lado”, nadam para atravessar pequenos lagos, ou ainda em grupo, criam “formas” para atravessar os trechos mais profundos ou rasos, passam por sensações térmicas e táteis em geral que as propiciam saber seus “efeitos” na prática.

Nesta abertura ocorre um aprendizado onde o professor possui importante papel, acrescenta Janssen (1988), como a capacidade de animar e de ser capaz de inspirar e abrir as abordagens afetivas na organização de situações de viver com a natureza. Isto implica a abertura de planejamento, de cenas e destinatários para a compreensão da espontaneidade, sentimentos e estado de espírito, como uma possibilidade de desenvolvimento, intercâmbio e aprofundamento de impressões e sensações. Portanto, na *práxis*, o resultado deste estímulo diário, animado com veracidade e qualidade à frente da oferta das diferentes possibilidade de atividades, é tarefa principal do professor o estar aberto para estas experiências, contemplando, correspondendo-se e imaginando com a Natureza, deve ser vontade e interesse como tarefa do aluno.

Importa apontar que neste processo “o movimento é o meio da experiência material, mas não o seu objeto” (Scherler, 1975, p. 141). O movimento é um diálogo entre o homem e o mundo (Tamboer, 1979) que em um ambiente natural se trata de experimentar com o animado e o inanimado da natureza, com a variedade de experiências de movimentos, por meio de diferentes tipos de solo, na

floresta, nas montanhas, nos campos, potencializando uma relação concreta com os princípios elementos (água, ar, fogo, terra). Como também, no espaço escolar mais interno, configurando nos pátios, corredores, nas quadras esportivas e também nas salas de aula, uma relação mais próxima com a Natureza externa, constituída entre os materiais naturais e seminaturais.

Um pressuposto fundamental para esta realização na cultura escolar é favorecer a conexão, integração e interação ecológica pelo movimentar-se de forma livre, permitindo no “Encontro” com a Natureza e Mundo, a aquisição de tópicos, ou campos-problemáticos, em conjunto com os alunos e não de forma pré-determinada, sem sua participação. Contanto que se faça conhecer e agir na configuração dos espaços escolares uma relação mais harmônica com a Natureza externa e não partir de sua “destruição” para construir “espaços de concreto” que se configuram mais como um tipo de “prisão” do que um espaço harmônico em que ainda se possa incentivar as crianças e adolescentes a “estarem fora” (Drausensein), a perceberem e “aprenderem do lado de fora” (Drausenlernen)¹⁰⁶ experienciando o mundo.

3.2 Princípios (eco) didáticos para o êxito da prática na e pela escola

Os princípios (eco) didáticos elaborados neste estudo exigem do professor uma percepção consciente e atitude nas suas ações pedagógicas sobre a valorização do “Encontro com a Natureza” pelo movimento, como fundamento da formação escolar. Este aspecto possui sua relevância para a personalidade e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, em razão de que o mundo de vida, o espaço de vida e estilo de vida, das mesmas, têm se caracterizado por um “distanciamento drástico da Natureza” que ocasionam distúrbios no desenvolvimento e, até mesmo no isolamento de crianças (Louv, 2011).

Este distanciamento das crianças e adolescentes da Natureza, têm sido investigados de forma interdisciplinar e são denominados como consequência da sociedade moderna para a infância e adolescência, como: “Verhäuslichung, Verinselung, Institutionalisierung e Mediatisierung” (ver discussão por exemplo em Hengst, 1980; Zinnecker, 1990, Zeiher, 1996)¹⁰⁷.

Em decorrência disto, o professor precisa manter uma postura científica e crítica quanto as suas ações pedagógicas, compreendendo de forma mais profunda as teorias existentes que embasam o sentido destes espaços, de caráter natural para as crianças e adolescentes, como argumento para sua prioridade.

Buscar conhecer e junto com os alunos configurar um “melhor” espaço para atender esta escassez de contato com a Natureza, resultam em tipos de arquitetura mais harmônicas, com aproveitamento

¹⁰⁶ Ver à exemplo as reflexões quanto ao “Drausensein” e “Drausenlernen” na perspectiva do “Encontro com a Natureza” nas obras dos autores: Weber (2014); Österreicher & Prokop (2011); Roeper (2011), Kohler (2014 in Raith & Lude, pp. 79-89).

¹⁰⁷ Em suma, essas pesquisas que tratam estes termos, revelam que na sociedade moderna a infância das crianças tem sido caracterizada por uma domesticação das mesmas, ao invés, por exemplo, de se encontrarem com outras crianças nos campos, nas ruas, nos lagos etc. para brincarem, criarem “novas” formas de brincar e se socializarem. As crianças na chamada sociedade moderna, têm sido confinadas em casa com “quartos-ilhas” no sentido paradisíaco e isolado, ou ainda, em áreas com determinadas atividades, as quais precisam ser muitas vezes “transportadas” mantendo quase nenhuma relação com o percurso percorrido. Assim como apresentam um aumento do tempo gasto com meios de comunicação de massa, como televisão, computador e outros meios eletrônicos. Enfim, uma influência do mundo de consumo marcado pela “plastificação das coisas” e “tecnologização dos brinquedos” aos padrões de mecanização, com uma tendência cada vez maior para um tipo de vida com o “mundo virtual”, que acabam por distanciar, separar, isolar e trazer ao “esquecimento” qualquer sinal de interesse pelo contato com o “mundo mais natural”.

de espaço-tempo e uso de material mais amigável, dando ênfase ao sentido ecológico relacional, tanto na escola, como nos espaços livres existentes nas cidades. Especificamente, focando o espaço-tempo de vida e aprendizagem escolar, significa preocupação com um ensino que traga ao aluno a oportunidade de que ele mesmo possa destacar, a partir de suas percepções, experiências e descobertas, o que se aprende e o que se pode reaprender por “novas” explorações, reconhecer, compartilhar e ser consciente do constituído por iniciativa própria neste processo de vivências e experiências rumo a outros tipos de conhecimento.

Assim sendo, propõe-se um cenário de distanciamento das relações entre as crianças e adolescentes para com a Natureza. Isto exige o favorecimento de vivências, experiências e apreensão de saberes pela valorização da percepção-ação, da sensibilidade estética, atitude ética, estimulação de todos os sentidos, favorecer a emoção, cognição de forma integral, descobertas pela exploração (sentido de Ser Integral, inexistindo a separação entre corpo e mente), culminando com três princípios (eco) didáticos: 1) “perceptivo-estético-antropoético”, 2) “sensorial-sensível-cognitivo” e, 3) “explorativo-comunicativo” como orientações que auxiliam o êxito na *práxis*, os quais serão a seguir discutidos.

3.2.1 Princípio “perceptivo-estético-antropoético”

Este princípio propõe como primeiro desafio didático no processo das relações professor-aluno-escola a aplicabilidade da “Eco-Conexão em Movimento” pelas “Experiências com a Natureza” como prioridade nas ofertas do “Encontro com a Natureza” e/ou “Encontro com o Mundo” das crianças e adolescentes na escola e por ela. Isto significa, substanciar o “Pensar-Sentir-Agir” das crianças e adolescentes nas relações cotidianas com este espaço, como forma integral de sensibilizar a interdependência entre a percepção e ação, o olhar estético sobre as “coisas” e a atitude antropoética ao lidar com as diferentes situações que emergem destas relações, mas, sem haver separação, fragmentação ou ainda, redução das suas diferentes oportunidades na *práxis*.

Para tanto, é preciso atentar, por exemplo, numa atividade de “caminhada e/ou corrida” na Floresta, Montanhas ou próximo às margens do rio, para que esta não se determine com o objetivo inicial de alcançar a meta de Ser “Citius-Altius-Fortis” (O Slogan dos Jogos Olímpicos), mas sim, favorecer durante este processo a percepção em si de suas polaridades, mais lento, mais leve, descontraído, gentileza com a Natureza interna e externa em si, e de estar aberto a auxiliar os colegas, elaborar uma autocrítica e uma avaliação própria das experiências favorecidas. Além de salientar o comportamento observado da vida existente na Natureza, do que se ouviu, cheirou, provou, tocou, pisou etc., sejam estas percepções-estéticas “positivas ou negativas”, constituindo a cada experiência autêntica com ela uma “consciência” do seu valor, na dimensão da conexão.

Importante saber, também, que neste processo, como consequência é possível incentivar uma postura mais antropoética por meio do diálogo apreciado consigo mesmo em nomear para si o limite de suas capacidades no tratamento das relações com os colegas e às outras espécies de vida que habitam neste espaço, seguindo o princípio do “Von Umwelt zu Mitweltlichkeit” ¹⁰⁸ (Do pensar Ambiente para um Com-o-Ambiente).

Logo, o primeiro aconselhamento para o êxito na prática é favorecer a “Eco-Conexão em Movimento” pelas “Experiências com a Natureza”, orientada pela “percepção-estética e antropoética”, com vistas para o (re) encontro com a Natureza espontaneamente, o que exige, um

¹⁰⁸ Ver Meyer-Abich (1990, 1997)

ação pedagógica por parte do professor em despertar o interesse dos alunos e de propiciar abertura às capacidades “perceptiva-estética-antropoética” dos mesmos, com a intencionalidade de mudar a “percepção falsa”¹⁰⁹ do mundo (ver Capra 1985, 2003).

De acordo com as práticas deste “Encontro com a Natureza” desenvolvidos em alguns países europeus ¹¹⁰, os alunos relataram que foi melhor ter este momento de encontro mais perceptivo, de valorização da estética da Natureza, de forma mais “natural”, em vez de “ouvir” sobre os conteúdos com seus objetivos que não alcançavam o interesse dos mesmos e que ainda preenchiam os “passeios” somente com explicações e indicações de onde se localizam no espaço natural as “coisas” definidas naqueles conteúdos, sem permitir um tempo e espaço livre, para contemplação, possibilidade de correspondência e imaginação com a “coisa” predeterminada como importante para o estudo, ou seja, negavam a própria capacidade “perceptiva-estética-antropoética” dos alunos.

3.2.2 Princípio “sensorial e salutogenese”

Este princípio é influenciado pelo princípio anterior, pois é com a permissão da realização de um “encontro” aberto no sentido perceptivo-estético-antropoético acima proposto, que se pode enunciar a “Eco-Integração do Movimento” pelas “Experiências corporais” com maior intensidade nesta *práxis*. Devido a circunstância mais favorável de um relacionamento profundo com a Natureza, como fenômeno sensível insubstituível, como um espaço de vida que oportuniza o despertar “sensorial-sensível-cognitivo”, pode-se verdadeiramente auxiliar a capacidade humana, de ficar “novamente” como um só com a Natureza.

Para isso acontecer, por exemplo, atividades com água no sentido de ser “único com água”¹¹¹, é uma atividade que favorece notoriamente o despertar das relações do Leib com a Natureza em sensações múltiplas. Isto é, ao sentir a temperatura, densidade, profundidade, distâncias, ritmo e forma de se deslocar na água, abrem-se perspectivas para uma “problematização” das sensações experienciadas nestas ações. Portanto, propor diferentes alternativas para oportunizar aos alunos a experiência de um “Ser único” com a Floresta, com as Montanhas, com a Chuva, com a Neve etc., seria uma “boa” ação pedagógica do professor em contribuir com a vivência e convivência com a Natureza.

Uma das dificuldades observadas é que os professores não percebem como integrar o aluno em a natureza, no sentido de saber qual o melhor “método” indicado para a aplicação dos “conteúdos”, dados como importantes neste processo de relacionamento. Acabam renunciando à vontade dos alunos de querer simplesmente estar com a Natureza, abdicando do “método” de deixá-los um pouco livre para experimentar, sem partir de um fazer imediato do “conteúdo” programado.

¹⁰⁹ Pode-se resumir em seis pontos o significado de uma “falsa percepção” de mundo proposto por Capra (1985 e 2003), que são 1. Sair do simples pensamento de causa-efeito para uma relação/ligação sistêmicas; 2. Preponderância de racionalidade e causa-analítica, método (cartesiano) ao invés de um procedimento emocional-intuitivo; 3. Soluções para o futuro com estratégias do passado ambicioso; 4. Procuram os problemas ambientais no encontro com seu sintoma ao invés de lutar contra a causa duradoura; 5. Acredita nas ciências numa velocidade incontrolada, tendo em vista a solução do problema em vez de dar o direito à dúvida e de compreender o homem com saúde em harmonia com a natureza. 6. Pensamento filosófico cartesiano e de ambição expansionista ao invés de Modéstia, Racionamento e Moderação.

¹¹⁰ Veja exemplos citados no texto de Kronbichler & Kuhn (2001b, pp.293-294).

¹¹¹ Ver a exemplo Hildebrandt-Stramann (2009a) em seu texto didático reflexivo “Die Kraft von Luft und Wasser spüren”.

Como exemplo clarificador desta diferença é possível pensar a projeção nas aulas dos “esportes **na** natureza”, pois nestas “alguém” já pensou em “tudo” que se precisa e os colocou em forma de “manual” para sua compilação na prática, desde o tipo de material e equipamentos até o tempo, número e repetições desejados para sua realização. Porém, este tipo de orientação “fechada” traz para o professor a sensação de que basta aplicar “corretamente” aquilo escrito que se terá sucesso, sem levar-se em consideração sua própria competência para isto e/ou o aproveitamento de sua criatividade em elaborar alternativas para sua realidade. Por sua vez, o aluno sem fruir a chance da possibilidade de “novas” práticas, sem favorecer sua criação espontânea vindo de seu estilo próprio de praticar seu próprio “esporte **com a** Natureza”.

A maioria dos relatos das pesquisas (veja Seewald et al.,1998) afirmam que os alunos aproveitam muito esta sensação de estar com a natureza (caminhando de diferentes formas, flutuando, nadando, sentindo o vento ao correr rápido etc.) enfim, imaginando, construindo e realizando. Mostrando com estes resultados, de forma clara e objetiva, a necessidade de maior abertura ao pensamento ecológico intermediado pelo Movimentar-se do “Encontro com o mundo”, “Encontro com a Natureza”. Assumir esta posição holística, significa na prática não partir do “pronto e acabado” (podendo até mais tarde oferecer estas atividades como contraponto de reflexão), mas sim, dar uma chance a um “reencontro” com a Natureza interna e externa à si, de forma mais livre, aberta, “pura” intermediado pelo ato de “Se-Movimentar”.

Por conseguinte, o segundo aconselhamento, o êxito na prática, é propiciar a “Eco-Integração do Movimento” pelas “Experiências Corporais” profundas, orientadas pelo princípio “sensorial-sensível-cognitivo” da capacidade humana, sem perder de vista a importância do “Leib” como ponte indissociável deste processo. Isto de estar intimamente ligado com a possibilidade dada para este “ficar como um só com a Natureza” realizado pelo “Se-Movimentar” como elemento fundador deste diálogo e compreensão destas relações.

Desse modo, o professor tem como ação pedagogia na *práxis* escolar, sob o ponto de vista acima discutido, a tarefa de promover esta vivência, experiência de “corpo-inteiro” estando consciente para este encontro, cada um de seus alunos, enquanto indivíduo possui uma capacidade sensorial-sensível-cognitiva para manter sintonia entre seu interior com o exterior.

3.2.3 Princípio da “exploração e comunicação”

Este princípio é consequência dos dois anteriores em que o professor deve beneficiar a “Eco-Interação com e pelo Movimento” pelas “Experiências Sociais e Materiais” como o “Encontro com a Natureza” priorizando as atividades de aprendizagem em parceria, em grupo, proporcionando a “comunicação” entre indivíduo-grupo, indivíduo-material e, indivíduo-grupo-material neste “encontro”. Com este sentido, caracteriza-se o “Pensar-Sentir-Agir” das crianças e adolescentes, como um tipo de “exploração e comunicação” verbal e não-verbal que tematiza em si as experiências como resultado do processo de constituição do conhecimento e da percepção da realidade, com ênfase na observação da cultura local e seu entrelaçamento com o global.

Posto isto, sua realização pode ser determinada, por exemplo, em jogos de confiança, de ajuda mútua, como caminhar, nadar em espaços mais naturais e/ou seminaturais “com olhos vendados”. Nesta ação o ato de apoiar e encorajar são imprescindíveis, levando, muitas vezes a “explosões” verbais na conclusão da atividade pela intensidade que tal ação foi experimentada, sendo

percebida na interpretação das expressões do corpo (ansiedade, cuidado, alegria, exuberância, assunção de riscos, etc.).

Outro exemplo pode ser a leitura de um “poema” elaborado como consequência da exploração na Natureza com os parceiros, por meio de diferentes possibilidades de atividades, tal como, observar, tocar e refletir advindo da experiência direta do contato com uma pedra/rocha – perceber seu tamanho, formato, cor, peso, textura, serventia, valor, identificar cheiros, etc.). Aqui se pode oportunizar a liberdade de sua posterior representação em forma de teatro, pantomima individual e em grupo, ou ainda, pelo desenho, pintura, colagem, dentre outros.

Importante será a moderação do professor, o que impedirá comentários prematuros, interrupções e outras correções, devendo ser incentivador das crianças e adolescentes a apresentarem suas próprias experiências sensuais, em diferentes níveis de compreensão-interpretação, porém, ciente de sua incompletude. Igualmente importante é a natureza voluntária do discurso, sendo necessário evitar a verbalização direta, só porque foi muito intensa a experiência, buscando equilibrar o silêncio e a fala durante o “encontro”.

Portanto, o terceiro aconselhamento para o êxito na prática, possui como ponto central o tempo livre para explorar e nutrir o significado da conversa, havendo uma preocupação com a concentração e confiança em si e no outro, além de conduzir a percepção-ação em relações diretas com os elementos naturais e as formas de vida que ali habitam. Exige uma valorização da forma de comunicação entre professor-aluno neste encontro, tanto verbal, quanto não-verbal, com ressalva para o trato na prática com mais liberdade e diversão, que no fundo mostram ainda a “saúde da Natureza” sentida pelas crianças e adolescentes, além da do professor. Isto deve ser instigado mesmo que existam nas atividades aspectos negativos entrelaçados, trazendo estes aspectos para discussão e dando oportunidade de “novo” despertar com a Natureza interna e externa em si, mantendo com isto uma relação contra a atualidade do domínio.

Assim, tendo por base estes princípios, sugerem-se as ações educativas para o professor, quanto às atividades ao ar livre, como um modelo de acesso à natureza, por meio de cinco recomendações, elaboradas por Cornell (1991) que são:

1. Ensine menos e compartilhe mais os seus sentimentos - Além de meros fatos sobre a natureza, estão aqui sentimentos e emoções, como por exemplo, perceber que certas plantas são expressas em relação ao que deve existir na luta competitiva contra as duras condições de vida no campo. Também é importante que uma relação de confiança íntima com os participantes de exercícios possa ser estabelecida pela articulação de sentimentos pessoais.
2. Seja receptivo - isto é conseguido através da intensidade de responder ao horizonte de interesse dos participantes e seus pensamentos sobre o mundo. Orientando para o desempenho relacionado com o desenvolvimento de uma atuação crítica, bem como, fortalecer o ego de auto-consciência sobre um sentimento de realização, mas também a capacidade para processar o fracasso e a derrota como experiências sem grandes problemas.
3. Preocupação no início da concentração - exercícios ou jogos adequados podem ser utilizados. Além disso, a referência sobre detalhes particularmente interessantes ou incomuns, podem levar à observação precisa.
4. Olhar e aprender, em seguida, falar - a experiência primária através da observação pessoal deve ser valorizada pelo professor antes das informações de segunda mão. Neste caso, a utilização de

diferentes sentidos e a capacidade de participação, desempenham um papel importante no processo natural.

5. Toda a experiência será preenchida com alegria – atenção, diversão e entusiasmo como efeito de contágio sobre os outros e sobre sua própria motivação. O entusiasmo é considerado como o maior trunfo do professor.

Tendo por base estas ações educativas, destaca-se ainda que, embora isto aconteça de forma aberta em diálogo, é recomendada a forma de trabalho por oficinas de experimentação. Esta tem se desenvolvido com sucesso nas escolas alemãs, especialmente as que de uma forma ou de outra, reconhecem a importância do Movimento no processo formativo. Estas oficinas são: as “Oficinas do futuro” (*Zukunftswerkstätten*, ver Jungk & Müllert, 1995; Kuhnt & Müllert, 2000), “Oficinas de Movimento” (*Bewegungsbaustelle*, ver Miedzinski, 1998, p. 983; Miedzinski & Fischer, 2009) e as “Oficinas Naturais” (*Naturwerkstatt*, ver Schäfer et al., 2009).

Sumariamente, estas oficinas oferecem situações apropriadas para o êxito da prática das categorias de experiências acima discutidas, bem como realiza os princípios indicados no espaço natural propriamente dito e no espaço urbano. As atividades com o uso de material natural e seminatural devem envolver as crianças e os adolescentes de forma integral, com todos seus sentidos aflorados, estimulando a autocriação, autodeterminação, autoconfiança a cada “construção” experienciada, tendo como bússola orientadora neste processo o divertimento, no sentido de permitir que estas construções sejam interessantes para quem o realiza e, ao mesmo tempo, com relações mais harmônicas entre professor-aluno-instituição.

Importante ainda, na realização destas ações é que o professor precisa estar “consciente” de suas competências pedagógicas básicas¹¹², tais como: **a)** a competência de ação pedagógica do movimento; **b)** a competência de ação de ensino; **c)** a competência de ação esportiva crítica; **d)** a competência científica; **e)** a competência de ação política; **f)** a competência de ação ética e, **g)** a competência de ação estética. Estas devem ser estudadas no processo de formação dos professores.

Logo, o comum entre estas categorias e princípios (eco) didáticos para a prática de uma Pedagogia Ecológica do Movimento é a intencionalidade, clara e objetiva, de favorecer o relacionamento com a Natureza (interna e externa em si) mediatizando-a pelo Pensar-Sentir-Agir do “Se-“ Humano-Ecológico. Para tanto, deve postular sua prática com esta orientação, como atitudes que levem a:

1. Valorizar a percepção com ênfase na estética e atitudes éticas (ver Princípio “perceptivo-estético-antropoético);
2. Sensibilizar a opinião sobre o “Leib” como representante indubitável para o desenvolvimento dos sentidos (todos integrados e não separados) do emocional envolvido nas atividades e de um “pensamento complexo” no trato do conhecimento, além da percepção da realidade (ver Princípio “sensorial-sensível-cognitivo”);
3. Atuar a favor da descoberta, da curiosidade, do diálogo e da compreensão do mundo mediatizado pelo Movimento, comprometendo-se com a busca da “reversibilidade” da situação de ensino e aprendizagem somente pela “transmissibilidade e silêncio” nas escolas (ver Princípio da “exploração-comunicação”).

Por fim, na perspectiva de uma Pedagogia Ecológica do Movimento como orientação para prática nas escolas, a Natureza (no sentido interno e externo) é categoria central como fenômeno sensitivo

¹¹² Ver as obras de Hildebrandt-Stramann & Taffarel (2007, 2017).

imprescindível para o “encontro com o mundo”. Priorizando, portanto, esta tarefa no processo de “Educar e Ensinar” ao longo de mais de doze anos que as crianças e adolescentes “frequentam” as escolas. Importante resguardar o Pensar-Sentir-Agir do “Se-Movimentar” Humano-Ecológico, no sentido de tentar realçar neste encontro a sensação de “Ser Natureza” naturalmente e rejeitar a predominância do pensamento antropocêntrico de entendê-la como algo indiferente a si, selvagem e perigosa, abaixo da “superioridade do homem”.

3.3 *Exemplo relacionando as categorias e os princípios*

3.3.1 A História do Se-Movimentar de Richard Kamoi entre a “cheia e seca” no mundo de vida Amazônico¹¹³

A oportunidade de observar, refletir, experienciar e conhecer a História do Movimento de Richard Kamoi, foi fruto de uma vivência profissional, no município de Tefé-Amazonas-Brasil, na Comunidade Barreiras, para um curso de formação de professores indígenas, das etnias Kokama, Kambeba, Myranha, Mayoruna, Mura e Tikuna, com duração de duas semanas. Os conhecimentos envolvidos eram de Ciências Naturais e Humanas aplicada à disciplina Metodologia da Pesquisa.

Nesta quinzena conheci, observei e registrei algumas trajetórias do dia a dia de Richard Kamoi, um curumim (garoto) de 11 anos, olhos castanhos escuros, franzino, que se vestia normalmente com short, camiseta e sandália tipo “havaiana”.

Quando vi pela primeira vez Kamoi, ele estava sentado em cima de um tronco de árvore caído, com um arco pendurado nas costas, após ter caçado um “calango” junto com seus parentes; esta cena me chamou atenção. Kamoi vivia na comunidade com mais 7 (sete) irmãos e a mãe. Desde então fiquei observando as diversas formas de movimento realizadas por Kamoi, pois tive a oportunidade de encontrá-lo em ambientes de trabalho, escola, moradia e lazer.

Observei Kamoi na roça de mandioca, onde caminhava, colhia e ao mesmo tempo plantava. Olhava para o talo de maniva, verificava grossura e cor e, com isto sabia quando arrancar essa raiz; em seguida ia amontoando-a no chão. Na posição de cócoras mantinha o equilíbrio corporal, empunhando na mão direita um facão e na esquerda a mandioca; cortava seu talo em três pedaços e, ainda com o facão cavava um buraco raso e replantava os pedaços. Tirava o excesso de terra da mandioca antes de depositar em seu paneiro. Completada a tarefa, Kamoi pendurou seu paneiro de mandioca nas costas, segurando seu facão na mão direita, fez uma longa caminhada na floresta, até chegar à casa de farinha.

Na floresta Kamoi caminhava entre galhos e folhas com enorme e admirável percepção ambiental, demonstrando equilíbrio dinâmico, com agilidade, ora desviava-se de troncos de variados tamanhos partidos na trilha, ora dava saltos para ultrapassá-los. Kamoi possuía uma resistência aeróbica muito boa e ao mesmo tempo, força, para carregar o paneiro pesado nas costas, e quanto ao facão, ainda mantinha-o na mão direita, durante a longa caminhada na floresta. Percebi também seu sentido auditivo aguçado, pois ouvia as “cabas” e passava por elas com leveza para não ser picado. Além do sentido auditivo, o visual lhe dava conta das casas de formigas, e assim, procurava passar sem pisá-las.

Subitamente os passos de Kamoi ficaram lentos, retirou o paneiro das costas e colocou-o no chão, assobiou para seus parentes que com rápidos movimentos se embrenharam na floresta e em

¹¹³ Veja história completa em Batalha-Lemke apud Hildebrandt-Stramann, 2010, pp.43-58.

seguida voltaram com cipós d'água, ofertando-nos para beber. Kamoi e a floresta estavam em harmonia.

Mais adiante colocou as raízes de seu panelo num córrego de água, jogando, lançando e tentando acertar seus parentes que descascavam as mandiocas. Depois disto, Kamoi pegou água em um pote de barro com a cuia e bebeu, assim como lavou as mãos, andando até uma “gamela” onde ficavam as mandiocas e, na posição de cócoras, inicia a tarefa de amassar a mandioca com movimentos contínuos e firmes até se transformar em massa, seguindo a colocá-la dentro de um “saco de farinha” para transportá-la até a prensa.

Na prensa novamente é exigida a força para que esorra o “tucupi”, aí sim, a mandioca pode ser peneirada em outra gamela. Kamoi descasca a mandioca e a espalha com as mãos em movimentos circulares e para os lados, até a massa seca da mandioca se transformar em pequenas bolinhas. Suando muito, Kamoi caminhou até o pote de barro, bebeu água na cuia, lavou o rosto e as mãos e voltou ao “trabalho”.

Kamoi com a ajuda de um parente passou a arredondar a massa peneirada que seria torrada em chapa de ferro; horas depois o resultado são dois sacos de farinha. Kamoi e seus parentes saboreiam a farinha ainda quente, sentados em troncos de árvores no chão, outros no barro batido, e outros em pé, mas todos saboreando o tucumã com café e farinha. Kamoi segura o tucumã com a mão esquerda e descasca com os dentes; com a mão direita pega a farinha e joga na boca, com tanta destreza que não via cair nenhuma “bolinha de farinha” no chão. Ao final, organizam-se e se entreajudam a carregarem os sacos de farinha, seguindo um atalho para dentro da floresta em direção à beira do rio, onde fizeram um longo percurso pelo rio com a canoa.

Na canoa, Kamoi se sentou no meio da proa com os pés pendurados para fora encostando na água, depois ajudou a remar com ritmo entre leve e forte que o auxiliava na sua espontaneidade de apontar para algum animal na beira, alguma planta exuberante, ou ainda, peixe no rio, dentre outros. De repente, avistou um gavião real pousado numa esplêndida “sumaúma”, deu-se um tempo para sua contemplação e, em seguida, continuou remando até avistar um pequeno “flutuante”, onde mulheres lavavam roupas e crianças brincavam de pular no rio. Kamoi assobiou para as crianças que pulavam no rio e, subitamente pulou da canoa no rio, nadando para entrar na brincadeira.

Kamoi, subia e descia do pequeno “flutuante”, corria, fazia estrela e pulava no rio, assim disputava com outros curumins variadas posições, também disputavam quem conseguia “empurrar”, quem primeiramente caía no rio, enfim, exploravam seus movimentos abertamente, sem regras, sem tempo, sem técnicas, sem aparelhos, de modo autônomo e também muito comunicativo. Por fim, Kamoi caminhou até sua casa trocou a roupa molhada, jantou uma caldeirada de jaraqui com farinha, deitou na rede, embalou-se e dormiu.

Pela manhã o “galo cantou” acordando a todos. Kamoi estava com grande apetite. Comeu macaxeira cozida e café, pegou algumas pupunhas e levou para escola.

Para chegar à escola, Kamoi tinha que atravessar o rio de canoa com outros curumins, tendo que, após esta travessia, ainda subir um barranco de barro e caminhar uma trilha que levava à Escola. Dentre outras “disciplinas” faz-se uma síntese da aula de Educação Física, em que foi ditada pelo professor que caminhava em direção ao “campo de barro” com uma “sacola de farinha”, onde guardava as bolas nas costas, colocou-a no centro do campo, reuniu os alunos em colunas, para exercerem a corrida um atrás do outro ao redor do campo (tido como “aquecimento”).

Kamoi realizava essas atividades sem entusiasmo ou alegria; apresentava respeito à autoridade do professor, mas, insatisfeito com a “forma de mediação” do “conteúdo”. O professor mantinha-se no centro e dava comandos e também demonstrava os movimentos que os alunos tinham que realizar com a bola, não havendo nenhuma preocupação em relação a quem conseguia ou não “imitar” tais movimentos, atentando somente a quantidade de repetição programada para realizá-la, contudo de quando em quando, os alunos tentavam entre eles movimentos mais livres.

Um momento marcante no espaço-tempo escolar de Kamoi ocorreu na hora do “intervalo”, logo após a aula de Educação Física, onde se via as crianças correndo soltas ao redor da escola, brincando de “pega-pega”, acertando com a “baladeira” alguns alvos, subindo nas árvores para avistar o rio e as “embarcações” que por ali passavam, como, também se organizando para colher “manga” das árvores e comê-las. Na minha percepção, tudo era algo tão espontâneo, o “Se-Movimentar” livre daquelas crianças, naquela pequena “pausa”, o que muito me fazia refletir sobre as ações pedagógicas autoritárias e padronizadas do professor de Educação Física, como na “aula” anterior.

Já em casa, no almoço, Kamoi comeu jaraqui frito com sal, limão e farinha, depois deitou na rede e cochilou, levantando com febre e diarreia, e a mãe, após horas de espera por uma “canoa com motor” para levá-lo ao posto de saúde, conseguiu chegar até a comunidade mais próxima onde tinha o posto de saúde, saindo de lá com o diagnóstico de que Kamoi estava com “verme”. O médico entregou remédios que já são distribuídos “gratuitamente” na comunidade e falou da importância da higiene e das vitaminas, mas a mãe de Kamoi não parecia compreender sobre esta “vitamina” orientada para “dieta” de Kamoi.

A história de movimento de Kamoi revela o cotidiano muito ativo e rico de possibilidades do “Se-Movimentar” em relações ecológicas, plantando, colhendo, andando, amassando, peneirando, carregando mandioca, etc. E, que ao mesmo tempo, sofria com doenças por falta de água potável, hábitos higiênicos, enfim, saneamento básico de moradia e, mais especificamente no contexto educativo, parecia não haver uma correspondência entre seu “mundo, espaço e estilo de vida” e os “conteúdos” predeterminados e planejados para serem “transmitidos” como “conhecimentos fundamentais” que devem ser aprendidos nas escolas como básicos para a “vida” do “cidadão brasileiro”.

Neste sentido, destaca-se um questionamento aos professores de Educação Física: qual sentido verdadeiramente pedagógico fará para a “vida” de Kamoi, enquanto “cidadão brasileiro”, aquela aula “tradicional” que será repetida, infelizmente, ao longo dos anos no “mundo escolar”, tendo como “folha reflexiva” a riqueza da sua “história de movimento” no “mundo extraescolar”? Isto se reflete na análise a seguir, contextualizando as categorias e princípios (eco) didáticos, pressupostos como orientadores da prática de uma Pedagogia Ecológica do Movimento nas escolas.

3.3.2 Apreciação Crítica

O exemplo da “História de Movimento” de Kamoi, traz para reflexão, na perspectiva de uma Pedagogia Ecológica do Movimento, a importância da compreensão do “Se-Movimentar” como uma maneira especial de possibilitar o “Encontro com a Natureza” em si mesmo e fora de si. Isto é, como uma sensação de poder se relacionar de forma mais espontânea, livre, autônoma e cotidiana com a Natureza (sentido interno e externo) salientando diferentes formas de vivência e convivência na perspectiva antropológica e fenomenológica da compreensão significativa do “Leib”, como ponte

indissociável para uma “volta” das crianças e adolescentes com a Natureza (sentido interno e externo).

Isto está evidenciado no ato de “Se-Movimentar” de Kamoi, contextualizado em diferentes “mundos de vidas”; no trabalho, no lazer, na escola, na família e em seu estado de saúde. No trabalho, na água e na floresta, Kamoi fora exemplo de ser ativo “naturalmente”, ao contrário de que na Escola, há por parte do professor uma tentativa de demarcar, reduzir, repetir, automatizar essa “naturalidade” do “Se-Movimentar” de Kamoi. Parecia não haver, por parte do professor um interesse em favorecer outras oportunidades, outras alternativas do trato com o movimento, jogos e esporte, mediante o espaço “aberto”, natural evidenciado (com chão de barro, possuindo ao redor árvores exuberantes e, frutíferas, uma visão e acesso fácil ao rio etc.).

O lugar, espaço de vida de Kamoi, era marcado por muitos contrastes, entre uma imensa riqueza natural, diversidade sociocultural e, as dificuldades na saúde, desigualdade econômica, além da ausência de “consciência crítica” quanto à política. Sua “História de Movimento” é uma teia complexa que se interconecta e é interdependente dos diferentes contextos de conhecer e perceber a realidade.

Isto poderia ser mais proveitoso, explorado nas discussões do processo de Formação, Educação e Aprendizagem nas escolas brasileiras e, em especial, no trato com a formação dos professores, desde a Graduação até à Pós-graduação, para que se possa abrir “novas” discussões e trazer decisões efetivas oriundas da prática para a teoria e vice-versa, de forma contínua, ciente de seus “erros e ilusões”, de sua “incerteza”, sabendo da importância do diálogo inter-transdisciplinar para sua compreensão. Talvez com isso se possa auxiliar de forma mais concreta a mudança esperada no trato com a Natureza interna e externa ao homem.

Neste sentido, uma Pedagogia Ecológica do Movimento, objetiva trazer para discussão a maneira singular do “aprender fora” (Drausenlernen) partindo da contextualização do cotidiano de vida e, consequentemente, da importância significativa de se fazer conhecer o “espaço como terceiro educador” (Raum als dem dritten Erzieher)¹¹⁴. Ou seja, a preocupação com as relações entre o mundo de vida escolar e extraescolar na prática pedagógica, tendo como base o significado da interdependência existente na compreensão das dimensões da: **1) “Eco-Conexão em Movimento”; 2) “Eco-Integração do Movimento” e, 3) Eco-Interação com e pelo Movimento** (ver sua base teórica no Cap. 2. Postula assim, um diálogo com a Natureza, com o mundo, espaço e estilo de vida existente na visão holística/ecológica de pensar a realidade do local ao global e vice-versa.

Esta é uma das formas pedagógicas possíveis para se oferecer condições propícias às diferentes discussões da realidade da vida cotidiana no trato com o conhecimento do local ao global. Nestas interações se realça a “História do Movimento” de Kamoi, como exemplo vindo da prática para teoria, que deveria ser mais salientado nas discussões e decisões sobre a Educação brasileira.

Kamoi é exemplo desta intencionalidade na prática, ao perceber, contemplar esteticamente o fenômeno sensorial Natureza, revelando sua capacidade de comportamento “antropoético”, sem precisar ter o “conhecimento” das regras morais envolvidas neste conceito, mas sim, pelo contato

¹¹⁴ O “primeiro educador” seriam as outras crianças e o “segundo educador”, os adultos. O espaço atua como um “parceiro de interação” (Interaktionspartner) entre as crianças e os adultos, sendo todos vistos em relações imbricadas como uma tríade, que têm sua origem na idéia de Rousseau (...) que defendia a existência de três educadores: A Natureza, as pessoas e as coisas. A discussão sobre o espaço como terceiro educador, foi refletida a partir de Schäfer & Schäfer (2009) e sua contextualização histórica no texto “Vom Raum in der Pädagogik” escrito por Kemnitz (2016, apud Hildebrandt-Stramann & Andrea Probst, 2016, pp. 16-32).

sensorial, sensível e cognitivo a cada situação explorada caminhando na floresta. Por exemplo, quando cuida para não pisar nas trilhas de formigas ou ainda, quando percebe que mais adentro na Floresta, tem cipó d'água. Isto revela seu diálogo “biográfico” de manutenção de um relacionamento com a Natureza, uma comunicação harmoniosa com esta, sentindo-a em si primeiramente, sem adentrar às explicações e uso do recurso “midiático” para mostrar a importância de seu “salvamento para as gerações futuras”.

Neste cenário da prática para teoria, Kuhn (1997) aduz que esta tentativa de favorecer as relações com a Natureza, tanto na Educação como na Educação Física, não é nova, porém tem sido ao longo dos tempos, em razão da dominância cartesiana em separar corpo e mente, homem e natureza, negada, ou ainda “adormecida” pelo próprio homem como prioridade em sua vida, especialmente no mundo de vida escolar.

Isto, na sociedade moderna, não deve deixar de ser questionado, especialmente sob o ponto de vista do Movimento Humano, como um meio ideal de encontro com a natureza no processo formação. Pois o homem é Natureza e precisa se predispor a constituir este confronto consigo mesmo, para talvez se sensibilizar sobre sua importância enquanto existência humana-ecológica no mundo e da Natureza externa enquanto “espaço” que oportuniza pelas experiências as condições ideais de se ganhar conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e outras espécies.

Estas relações amplas entre Homem e Natureza podem ser claramente observadas nos diferentes mundos de vida existente na “História e Movimento” de Kamoi. Por exemplo, quando este fica com a respiração mais ofegante, suado, com sede, ao “torcer, amassar, peneirar e torrar” a massa de mandioca para fazer a farinha, ou ainda, quando de forma leve, harmônica e alegre, rema, nada, brinca na água e com a água, espontaneamente, em comunhão com seus colegas. Quanto à exploração pelo seu “Se-Movimentar” ao subir nas árvores, tanto para comer as “mangas” como também se permitir contemplar “esteticamente” o horizonte do rio em cima da mesma. Estas “ações naturais” sob o ponto de vista pedagógico, não poderiam deixar ser discutidas no campo teórico e prático do processo de formação, tanto dos professores quanto dos alunos.

Assim sendo, promover esta discussão em torno da temática “ecológica”, também possui sua importância face ao dramático cenário atual da sociedade moderna, que se caracteriza por uma sociedade cada vez mais “técnica”, com aumento de seu “potencial de mobilidade”, e também, por se apresentar como uma sociedade cada vez mais “doente” com aumento do seu “potencial de imobilidade”. Isto tem prejudicado especialmente o desenvolvimento e a personalidade das crianças e adolescentes que se apresentam com “distanciamento da natureza”¹¹⁵, destacando-se muitas consequências como: O aumento dos transtornos psiquiátricos, desequilíbrio emocional, ansiedade, hiperatividade, depressão, obesidade, hipertensão, diabetes, doenças cardíacas, além de comportamentos sociais problemáticos, como o aumento do consumo de drogas, dificuldades na socialização e cooperação e aumento do isolamento e competitividade, com minimização nos sentimentos de igualdade e fraternidade, com consequências sérias no aumento da desigualdade e violência, dentre outros fatores.

Este cenário evidencia, uma emergência na prática destas mudanças na sociedade moderna atual, que trata cruelmente estes aspectos da Natureza, Vida, Humanidade, Conhecimento e do “Leib-Natur”, respectivamente, somente como “recurso” e “ênfase no Ter”, “produto”, “fragmentação” e “máquina/objeto”.

¹¹⁵ Ver Gebhard (2009); Louv (2011); Renz-Polster & Hüther (2013) e, Raith & Lude (2014).

Com esta ênfase no interesse epistemológico, somente creditada às Ciências Naturais e Desenvolvimento de Tecnologia, não se tem visto um esforço de promover uma abertura à parceria com os campos, da Filosofia, Antropologia, Sociologia, Fenomenologia e Pedagogia. Isto leva à negação do Leib como ponte indissociável para a sensibilidade humana-ecológica, para uma “conscientização” do seu próprio “Ser-Natural” e, conseqüentemente, para um valor dado à vida de si mesmo, dos outros e outras espécies.

Nesta conjuntura as Escolas posuem um papel importantíssimo, na atualidade da sociedade que promove a “desumanização do humano”, sendo emergente que se faça uma “reforma pedagógica” das mesmas. Tomando como exemplo, a realidade de vida de Kamoi, ou seja, nas Escolas do Norte do Brasil, que de um lado, têm se esforçado em redesenhar sua “reforma, mediada pela tecnologia e/ou, pelo mundo virtual. De outro lado, tem demonstrado um descuidado e/ou ainda “esquecimento” em redesenhar sua “reforma” também, mediada pela sensibilidade, pelo mundo vivido.

Isto se torna claro, quando Kamoi na Escola não se sente motivado, interessado, como se o que ali é ensinado não fizesse sentido para ele, pois este ensinar não mostrava nenhuma relação existencial com sua vida cotidiana. Vida esta em que o seu “Leib” tornava-se “objeto da experiência contemplativa, de correspondência e imaginação com a Natureza, expressando esta sensibilidade decorrente da situação vivida com um sentido existencial indubitável”(Seel, 1996, p. 47).

Esta chance pedagógica de tematizar as relações Homem e Natureza, partindo do “cotidiano”¹¹⁶ é exposta nas multifacetadas formas de “Se-Movimentar” de Kamoi. Pelo seu caminhar, remar e pelo modo de seguir a lição, especialmente a de sua “sobrevivência”, em meio a sua vivência e convivência com a Natureza e o Mundo, que se apresentava com dificuldades sociais, falta de saneamento básico em sua moradia, acesso mais rápido aos postos de saúde, etc. Isto traz uma série de problemas para discussão, nos campos sociocultural, econômico, político e educacional, como favorecedores de uma “leitura de mundo” autenticada pelo próprio aluno. Deste modo, poderia ser propiciado como debate nas escolas, trazendo como reflexão o ato de “Pensar-Sentir-Agir” do “Se-Movimentar” Humano-Ecológico de Kamoi, saindo da prática para teoria e voltando para a prática com atitudes mais “conscientes” no cotidiano de vida.

Significa, portanto, que a “História de Movimento” de Kamoi exemplifica com maestria uma possibilidade de se refletir da prática para teoria a intencionalidade da orientação de uma Pedagogia Ecológica do Movimento para o desenvolvimento humano e personalidade das crianças e adolescentes na escola e por ela, especialmente, significada como importante na reelaboração do que se conhece e se percebe dos modos de vida dos amazônidas e talvez desta forma, caminhar com a esperança de poder contribuir mais concretamente para sua “emancipação humana” nas relações ecológicas.

Assim, a Pedagogia Ecológica do Movimento se abre às diferentes maneiras de auxiliar “o peculiar do humano, que não está na manipulação, mas, na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar” (Maturana & Varela, 2011, p. 19) por meio do Movimento entendido como “eco” conexão, integração e interação no processo de “observação, combinando reflexão e experiência” (Diderot, 1967) que instiga na prática a “inteligência ecológica” (ver Goleman, 2009).

Enfim, a orientação de uma Pedagogia Ecológica do Movimento como elemento que pode auxiliar de maneira especial o desenvolvimento integral e a personalidade das crianças e adolescentes na

¹¹⁶ Ver Gutiérrez & Prado (2008).

e pela Escola, é ainda um projeto pedagógico para a prática na realidade brasileira, porém, apresenta-se de forma explícita como uma forma de realizar o Pensar-Sentir-Agir, tendo como núcleo essencial o entendimento do “Leib” e Movimento no processo de Formação, Educação e Aprendizagem nas escolas, especialmente as brasileiras, reforçando a concretização das experiências diretas com a Natureza, além de que nesta prática, prenuncia-se uma possibilidade de parceria harmoniosa também com os esforços em torno de uma alfabetização ecológica¹¹⁷, pois é uma Pedagogia que assume o compromisso com “a expressão do ser humano e igualmente como um esclarecimento da expressão da vida” (Buytendijk, 1956 apud Trebels, 2003).

¹¹⁷ Ver Capra (2004), sobre esta concepção de uma “Alfabetização Ecológica” que se apresenta com vários projetos de vanguarda, voltados para a formação de sujeitos ecologicamente alfabetizados.

4 Perspectivas para Formação, Educação e Aprendizagem nas Escolas brasileiras

Neste capítulo se expõem algumas perspectivas da compreensão da "Pedagogia Ecológica do Movimento" como possibilidade no processo de Formação, Educação e Aprendizagem das escolas brasileiras.

Segue-se com o encaminhamento de um esboço de Projeto "futuro, intitulado: "O Se-Movimentar »humano-ecológico« das crianças e adolescentes entre a "cheia e a seca no mundo de vida amazônico"¹¹⁸. Sob o ponto de vista das relações humana-ecológica. Este projeto "futuro" deve ponderar os paradigmas envolvidos neste contexto, sem desconsiderar os fundamentos que justificam sua relevância nas discussões e decisões efetivas no processo de formação e, ao mesmo tempo, compreender e projetar o sentido destas relações, advindos da realidade da vida cotidiana, das condições sociais, culturais, da saúde, dentre outros fatores interdependentes, para o debate teórico a partir da prática.

Isto significa, que esse esboço de Projeto "futuro" se mostra como um processo de apreensão do conhecimento e percepção da realidade das relações cotidianas pelo diálogo entre prática e teoria e, vice-versa. Esse processo traz uma combinação de ideias que podem fortalecer o caminhar da eliminação de uma Educação e Educação Física Tradicional, ainda vigente, especialmente, ao romper com sua característica de fragmentação, assim como, contribuir com a reforma da estrutura hierárquica existente entre as disciplinas nestes contextos.

Após esta exposição discursiva, ao final deste capítulo, desenvolve-se uma análise das ligações entre os modelos "visionários" e o esboço do Projeto "futuro", como perspectivas da configuração de uma "Pedagogia Ecológica do Movimento", tanto para a prática escolar, quanto para o processo de formação dos professores no Brasil. Sendo estas perspectivas percorridas sob o enfoque da tríade Universitária: Pesquisa, Ensino e Extensão. E assim, faz um convite a todos os envolvidos no processo de Formação, Educação e Aprendizagem nas escolas brasileiras a assumir um compromisso ético, científico e didático-pedagógico, com a busca da "conscientização" das relações homem e natureza, na perspectiva do Pensar-Sentir-Agir pelo "Se-Movimentar" Humano-Ecológico de forma conectiva, integrativa e interativa, resguardando sua particularidade ao tempo que ressalta a importância de compreender a sua complexidade.

¹¹⁸ Significa metaforicamente o sentido figurado do período da enchente e vazante do rio Amazonas, culturalmente reconhecido como a época da "cheia" (simbolicamente representada pela fartura e de muita chuva) e, a "seca" (simbolicamente representada pela escassez e muito calor). Isto na minha perspectiva mediada por uma visão antropológica, filosófica, fenomenológica e sociocultural de compreender as relações do ato de "Se-Movimentar" intimamente ligado aos diferentes contextos do mundo de vida do "homem amazônico". Envolve, portanto, diferentes campos epistemológicos que devem ser trabalhados em conjunto na perspectiva da Pesquisa-Ensino-Extensão e sua demanda de publicações advindas da prática para a teoria, que perpassa pelo campo social, cultural, trabalho, saúde, educação, lazer etc. Como nos mostra, o exemplo-reflexivo da obra "História de Movimento de crianças" (publicado por Hildebrandt-Stramann, 2010d), especificamente no texto de Batalha-Lemke (pp. 43-58), o qual foi resumido como reflexão para prática no capítulo 3 deste estudo.

4.1 *Projetos Modelos “visionários” resultantes da cooperação entre Brasil e Alemanha na Pedagogia do Movimento*

Pensar nas perspectivas de uma Pedagogia Ecológica do Movimento na realidade da Educação e Educação Física Escolar brasileira, requer acima de tudo, querer assumir o compromisso pela convivência das crianças e adolescentes com a Natureza (dentro e fora de si), em contraposição à atual conjuntura do “distanciamento da Natureza”, por parte das mesmas na sociedade moderna. Esta finalidade, deve ser considerada nas ações da prática pedagógica escolar dos professores e, ao mesmo tempo, nas discussões e decisões efetivas realizadas no processo de formação superior dos professores.

Dieckert (1985) aponta um importante princípio da Educação Física ao entendê-la como uma matéria escolar como as demais na escola; que é tornar possível esclarecer aos alunos, pela prática e pela teoria, a grande responsabilidade do homem para com seu corpo, com sua saúde, com sua própria vida e com a dos outros, empregando como meio a prática esportiva dos jogos e movimento no sentido de exercê-los para toda a vida

Neste sentido, a seguir serão sinteticamente expostos três modelos sob o enfoque do intercâmbio entre Brasil e Alemanha, totalmente pertinentes neste estudo: 1. Cultura de jogos e movimento dos Índios Canela; 2. Concepção de Ensino “Abertas às experiências” e; 3 Cultura Escolar Brasileira em Movimento.

4.1.1 *Cultura de Jogos e Movimento dos Índios Canela no Brasil*

Um dos projetos-exemplo que se discorre no estudo é a pesquisa publicada sobre a cultura de movimento no Brasil, com um pioneirismo em relação à Educação Física nos âmbitos interdisciplinares antropológico e etnológico, sobre a notável descoberta e compreensão da cultura lúdico-motora dos índios Canelas, residentes na região nordeste do Brasil, realizada por Dieckert & Mehringer (1989).

Esta pesquisa foi feita em parceria entre a Comunidade de Pesquisa Alemã, com autorização do Conselho Nacional de Pesquisa e Fundação Nacional do Índio, desenvolvida em um período de três meses como pesquisa de campo e convivência na aldeia, cujo objetivo foi investigar a cultura corporal, do movimento, da dança e do lúdico dos índios Canela do Nordeste do Brasil.

Os Canelas são um dos povos indígenas sul-americanos melhores documentados por descrições etnográficas, especialmente com referência a sua cultura corporal e à corrida de toras, apresentadas não como alguma atividade esportiva, mas, como um ritual que dá sentido existencial aos Canela e que permeia toda a vida cultural deste povo indígena.

Durante a pesquisa foram identificados oito tipos de cantigas de corridas, oito histórias de animais e cinco histórias de corrida. Junte-se a isso a importante desmistificação de uma interpretação mecânica e determinista para aspectos como o uso da força física e da competição entre os índios que, de outro modo, estão diretamente relacionados com sua vida social e religiosa. A religião significa um sistema de orientação transcendental que abrange e impregna todos os setores da vida. Nela se exprime os valores e as normas sociais, expressas principalmente, na “tradução de contos mitológicos”, na “figura do curandeiro” e nos diferentes rituais

Em relação à corrida de toras os autores observaram que para entender o tipo, a forma, a função e o significado das corridas é necessário o conhecimento e também a análise de suas regras. Nesse sentido, categorizaram os seguintes aspectos de análise:

- a) a competição entre dois grupos;
- b) período de jejum e provas;
- c) símbolos da corrida;
- d) fortificação através das plantas;
- e) pintura corporal;
- f) preparativos dos grupos de corrida;
- g) o corte das toras;
- h) saída, corrida e chegada;
- i) o peso das toras e,
- j) capacidade de rendimento nas corridas.

Além de uma abordagem relacional entre os aspectos envolvidos na corrida de toras, percebe-se a ampliação na interpretação dos autores sobre essa prática corporal, destacando ser "através da criação e da valorização cultural da corrida de toras a base para a sua [dos Canelas] sobrevivência física e cultural. Afirmam que as corridas de toras são realizadas durante os cinco diferentes ciclos festivos que ocorrem na época das secas, no período compreendido entre os meses de março a setembro. Não descartam o contexto ritualista da corrida que marcam os "ritos de iniciação, o regresso à aldeia após uma caçada ou também como prova de matrimônio", não havendo surpresa em que essas corridas fossem executadas às vezes diariamente.

Para Dieckert e Mehringer (1989) é através da criação e da valorização da forma cultural da corrida de toras que os Canela fizeram com que os princípios da "individualidade" e da "solidariedade" se tornassem a base para a sua sobrevivência física e social. Em oposição a muitas outras tribos indígenas que também vivem sobre a influência dos brancos há 200 anos, que os Canelas puderam conservar de forma admirável grande parte de suas tradições, como também de seus sistemas de normas e de valores. Porém, enquanto perspectiva, afirmam os autores que será difícil manter esta tradição, pois a modernidade tem se colocado como um produto de evoluções socioculturais que tornaram as sociedades cada vez mais civilizadas, perdendo muitas vezes o contato com suas origens.

A pesquisa chegou a conclusão que os índios Canela possuem uma relação profunda com seu corpo e movimento, desconhecendo o dualismo entre seu eu e seu corpo.

4.1.2 Concepção de Ensino "Aberta às Experiências"

Outro projeto que selecionado neste estudo para as reflexões dos professores na prática, agora ligado à forma da mediação nas aulas de Educação Física nas escolas brasileiras, é o modelo didático aberto às experiências (Hildebrandt & Laging, 1986), justificando-se sua seleção dentre as existentes, por se tratar de forma explícita da categoria "Experiência" que aqui está posta como categoria didática imprescindível para o ir ao "encontro com a natureza".

A origem da concepção "Aberta às Experiências" na Educação Física brasileira é de Reiner Hildebrandt, em sua tese de doutorado, orientada por Ralf Laging, largamente divulgada por Hildebrandt, por sua vivência e trajeto em cidades do nordeste e sul do Brasil, nos anos da década

de 1980, em Natal, Salvador, Florianópolis e Santa Maria, com compêndio de registro datado de 1986, conhecido em todo território nacional.

A concepção “Aberta às Experiências” de Hildebrandt e Laging (1986), preconizam o aluno no centro da educação, assim, o conteúdo e os objetivos didáticos precisam ser significativos para os alunos, a fim de atingi-los. Como isto deve ocorrer?

O ensino necessita ocorrer devidamente orientado ao aluno, ou seja, com a participação no planejamento e na execução do processo de ensino, com ações diagnósticas e estabelecimento do diálogo entre professor e alunos; esta atitude docente visa à promoção da capacidade criativa, cooperativa e comunicativa; com isto o ensino se torna aberto e reflexivo.

Em muitas situações de ensino, os conteúdos e o próprio planejamento são realizados antes de se conhecer os alunos, o que muito provavelmente o torna diretivo e monótono para muitos alunos que não se identificam e ficam desmotivados diante da matéria e, no caso da educação física os alunos se esquivam da prática, gerando uma aversão pela mesma, resultando na falsa inferência dos professores de que os alunos são difíceis.

Corroborando essa assertiva sobre os conteúdos diretivos e sem conhecimento prévio dos alunos que irão receber esses conteúdos, no item 3.3, está posto o desinteresse de Kamoi pelo que lhe é oferecido por não encontrar nenhuma relação com sua vida, suas atividades, consigo mesmo. Conforme Hildebrandt e Laging (1986), os professores precisam refletir sobre a situação, pois são os profissionais preparados pedagogicamente para enfrentar a pedagogia. Os autores consideram o ensino fechado, hermético, ao discursar na didática moderna, o aluno como centro do ensino, entretanto, isto só é visto na elaboração dos objetivos, ou seja, para o ensino se tornar aberto, os objetivos não deveriam ser predeterminados exclusivamente pelos professores, como ação didática natural.

Ao realizar o ensino aberto o professor precisa ser o primeiro a estar aberto ao diálogo com os alunos e à interpretação dos anseios do alunado, pois estes são os alvos do processo de ensino. Para haver ensino, há a necessidade de motivação, caso contrário, o aluno estará agindo mecanicamente, por obrigação. A proposta aberta do ensino é favorável a uma construção de situações que tornam o processo de ensino eficaz.

Na proposta aberta o aluno está comprometido com seu próprio ensino, logo, será o sujeito engajado e membro de um grupo que pode expor suas ideias. Há um diálogo constante e natural no decorrer das aulas para que se saiba os efeitos deste processo que objetiva a espontaneidade dos alunos. Neste caso, as concepções abertas no ensino da educação física colocam realmente o aluno como agente ativo do seu próprio ensino.

No ensino aberto há previsão de proporções de participação do professor e dos alunos. O professor é o mediador com objetivos orientados para atingir os alunos e não os conteúdos, ou aprendizagem meramente dos movimentos, ao contrário, é a pessoa que pratica a atividade, que está sendo convencida com a metodologia de que é valorizada e gosta disto, por isto se responsabiliza e se compromete com sua própria formação motora, desta forma, atinge a aprendizagem significativa e a forma de ensino praticado é denominada não diretiva.

O ensino não diretivo, por exemplo, estimula a técnica do ensino por descoberta e pela solução de problemas, é neste momento, que aflora a expressão criativa advinda da reflexão. Vale ressaltar que todo este processo é subjetivo, sai dos padrões predeterminados e a descoberta vai

acontecendo para o professor como líder e os alunos como equipe participativa, que vai compreendendo o valor psicossocial da sua aprendizagem com o movimento.

O modelo da concepção para formação de um ensino aberto, pressupõe entre outros: Empreendimento autônomo nas aulas de educação física; teste da relação professor aluno; orientação do ensino para os interesses subjetivos, necessidades, motivações dos alunos; o planejamento depende das pessoas participantes, é preparado para atingir as necessidades dos alunos, usa meios de solução de problemas, não é algo acabado; as atividades encontram uma orientação para ação em conjunto, aprendizagem social; situações de ensino devem ser refletidas e o procedimento seguinte pensado; o professor como conselheiro; diálogos de aula.

4.1.3 Cultura Escolar Brasileira em Movimento

No Brasil, a proposta da concepção de uma “Cultura Escolar em Movimento”, é oriunda da obra de Hildebrandt-Stramann (2009b) em que se apresenta como uma possibilidade concreta de se rever, reagir e redirecionar uma transformação didático-pedagógica, conduzindo-a por um espaço-tempo de vida e aprendizado, conforme a realidade do cotidiano de vida das crianças, adolescentes e adultos brasileiros, exemplificando com fotos e modelos de aprendizagem já aplicados no Brasil – projeto em parceria com a professora Doutora Celi Taffarel (Universidade Federal da Bahia).

A visão de um projeto da “Cultura Escolar em Movimento” para a realidade brasileira, guia-se por mudanças cotidianas no trabalho escolar que exigem qualificações sobre como organizar, aconselhar, cooperar, inovar e avaliar e que tem relação com a organização social interna da escola. Neste pensar, o autor sugere, tomando por base sua experiência no Brasil em contato direto com as escolas, uma cultura escolar brasileira sob três pontos de vistas:

1. Uma escola de “autocuidado” corporal;
2. Uma escola da cultura brasileira de movimento e,
3. Uma escola da vizinhança e de produção.

A primeira visão, a de uma escola como ‘autocuidado’ corporal, considera a situação de ordem política e social como componentes desta proposta de escola, cita-se a exemplo: o comer e beber como meios de viver, o lidar com a luz, ar e água, organizar-se com os outros etc.

Na segunda visão sobre uma Escola da cultura brasileira de movimento, não só, denuncia que atualmente a riqueza das formas tradicionais de movimento da cultura brasileira é pouco estudada, mas também, destaca a importância de sua integração na escola como uma forma de ‘reconscientização’ dos próprios valores culturais, por exemplo: as formas de jogo, dança da capoeira e o frevo. E, finaliza com sua visão de uma Escola da vizinhança e de produção, em que destaca seu aprendizado neste tipo de escola na cooperação científica com o Brasil mediado, especificamente com a Professora Doutora Celi Taffarel, realizados geralmente nos bairros pobres e nas favelas do Brasil, que na prática significa o anseio de que as escolas se tornem ‘escolas da vizinhança e de produção’ que evidentemente, está entrelaçada com o contexto histórico, econômico, ambiental e social, citando como exemplo, planos de ensino direcionados a como superar doenças, como se organizar, como viver com o lixo e do lixo etc.

Ainda neste contexto, o autor descreve os módulos de ensino que propicia aos estudantes as competências para construção de tais escolas, que em síntese são: ‘escola em movimento como escola de produção e abertura à coletividade; ‘teoria e prática da cultura brasileira de movimento’; movimento e ‘autocuidado corporal’; conceitos referentes ao relacionamento entre educação,

movimento, desenvolvimento e configuração da escola; o aprender em módulos de ensino pelas oficinas de movimento e, oficina de pesquisa (veja Hildebrandt-Stramann, 2009b, p. 74).

Posto isto, nesta concepção é imprescindível saber que *“uma escola só entra em movimento se os professores entrarem em movimento internamente”* (Ibid., p. 69). Isto significa pensar nas capacidades que os professores de Educação Física necessitam, devendo estas serem discutidas como um dos temas didático-pedagógico no processo de formação deste professor. O autor refere sua experiência quanto a esta realização em conjunto com os estudantes e professores na Alemanha, concluindo que para o alcance deste objetivo se necessita das seguintes capacidades: adquirir conhecimentos por meio da literatura científico-pedagógica; inovação ligada a um conhecimento específico; cooperação e avaliação.

Estas capacidades exigem que os professores de Educação Física devem, na prática, realizar suas capacidades de inovação e cooperação, tanto entre si, quanto com os professores de outras disciplinas e áreas de aprendizagem – com isto evitam a questão do isolamento. Além disso, também devem *documentar* os processos de investigação através de métodos adequados de seleção e de análise de dados. Os processos de avaliação aqui utilizados se baseiam no conceito teórico da pesquisa-ação.

Destaca, ainda, um aprender e ensinar pelas “oficinas de movimento” e “aprendizagem genética” (veja á exemplo Hildebrandt-Stramann, 2009b, 35-56) com relações “interativas” nas reflexões-ações didático-pedagógicas mediadas pelas experiências e vivências que favoreçam a motivação e criatividade do educando, postas com importância nas relações interdependentes do micro ao macro “sistema” que fazem parte do processo de desenvolvimento de nossas crianças, jovens, adultos e idosos, em todas as fases da vida aplicar uma transformação didático-pedagógica e realizações concretas para este contexto da Educação Física Escolar Brasileira, há muito desvalorizada.

4.2 Esboço de Projeto “futuro”

Com o objetivo de investigar o “Se-Movimentar” das crianças e adolescentes no seu cotidiano de vida no “mundo amazônico” interligada entre Família-Escola-Comunidade, na perspectiva do pensamento complexo, holístico da visão (bio) ecocêntrica de mundo, elabora-se o Esboço do Projeto “futuro” intitulado sob a temática do “Se-Movimentar “humano-ecológico” das crianças e adolescentes entre a “cheia e a seca no mundo de vida amazônico”.

Este é projetado (em razão da origem da pesquisadora) introdutoriamente na realidade do Estado do Amazonas/Brasil, especialmente investigado na perspectiva de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” que parte da seguinte questão central: *Como está configurado o “relacionamento” com a Natureza (interna e externa) pelo “Se-Movimentar” das crianças e adolescentes entre a “cheia e a seca no mundo de vida amazônico?”*

Importante notar que este “relacionamento” é compreendido como relações ecológicas amplas, do microsistema Família-Escola-Comunidade, ao macrosistema, no sentido de ser revelador de como as crianças e adolescentes têm concebido seu mundo pelo “Se-movimentar”, trazendo uma configuração do conhecimento e da percepção da realidade do real existente, nos vínculos com os espaços mais naturais, semi-naturais e/ou construídos, pois são espaços educacionais fundamentais que fazem compreender as relações entre as crianças e adolescentes com o mundo

da vida pelo Se-Movimentar como forma de “ganhar conhecimento” e, que ao mesmo tempo favorece o processo de aprendizagem destas, mas partindo da prática para teoria.

Pensar o partir da prática para teoria, possui sua importância neste Esboço de Projeto “futuro”, à medida em que é trazida para discussão a situação atual da “sociedade moderna”, quanto às condições do espaço de vida existente ou disponível para as crianças e adolescentes, que as têm confinado em lugares cada vez mais fechados e, com poucas oportunidades de relações mais prolongadas com a Natureza. Neste sentido, Elschenbroich (2002) destaca, “Erwachsenen haben sich auf Kosten der Kinder mehr Raum angeeignet: Das Kellergeschoss ist Studio geworden; die Brachflächen wurden zu Jogging-pfaden und Shopping-Malls“ (p.178)¹¹⁹.

Uma das consequências desta drástica mudança do espaço de vida, conforme Reinz & Huther (2013) são visíveis no processo do desenvolvimento humano e personalidade das crianças e adolescentes, retratadas na esfera da saúde e educação, apresentando um forte aumento nos distúrbios psicoemocionais, da linguagem e das capacidades motoras e, na esfera social e cultural, com o aumento do isolamento, do consumo diário de TV, bem como, com a homogeneização da cultura.

Este é um fato preocupante, pois o significado da natureza enquanto fenômeno sensível relacional entre indivíduo/sociedade e espécie, tem sido um ponto cego como tema entre Família, Escola e Sociedade, na concepção educativa e formativa da “alma” infantil e dos adolescentes. Passando a ser insignificante, dispensável, “comum” a situação da escassez existente para o favorecimento das diferentes sensações, vivências, experiências com todos os sentidos e a possibilidade de “novos” conhecimentos às crianças e adolescentes pelo “Encontro com a Natureza”, em razão da extrema “tecnização” do mundo de vida.

No centro desta discussão está o debate acerca do papel da Escola, mas também da Família e Sociedade sobre este enaltecimento superlativo das relações com o “mundo virtual, gerador de um distanciamento surpreendente com o “mundo mais natural”, que propicia sérias consequências sob o ponto de vista pedagógico no processo de Educar e Ensinar, para um desenvolvimento humano integral nas escolas, uma vez que, “de mãos dadas com a perda da natureza, a perda do “Leib” caminha lado a lado” (Kronbichler & Kuhn, 2001, p. 47).

Isto diminui a chance dada às crianças e adolescentes de compreender a Natureza (interior e exterior em si), sentir seu Ser “Leib-Natur”, permitir-se pelo seu “Se-Movimentar” ter enfim, uma “compreensão do mundo pelo movimento ativo” (ver Hildebrandt-Stramann, 2010a, p. 160), entendendo-se como sendo uma característica existencial humana, que possui sua base no processo de formação, desde o nascimento, prosseguindo pela vida inteira, intimamente ligado com o processo de desenvolvimento da linguagem, onde é perceptível que, pelo ato de “Se-Movimentar”, pode-se promover “muitas formas de comunicação do homem com o seu ambiente” (ver esta reflexão dialógica em Tamboer (1979).

Contudo, há a necessidade de seu estímulo, de sua oferta entre a tensão e o relaxamento, de oportunizar sua sensibilização. Porém, por um lado, o tempo prolongado nas Escolas não é favorável para que isto ocorra, pois este espaço de ensino e aprendizagem tem privilegiado a esfera tecnocrática-econômica; em contraposição há uma oferta para compreender e lidar com o mundo de vida. Por outro lado, nas relações ao longo da vida com a Família e Sociedade em geral,

¹¹⁹ Tradução Própria: “Os adultos se apropriaram de mais espaço à custa das crianças: o porão tornou-se um estúdio de fitness, os terrenos baldios tornaram-se pistas de corrida e shopping centers”.

tem-se observado cada vez mais o aumento do “afastamento da Natureza” no cotidiano de vida das crianças e adolescentes.

Exemplifica-se como “folha reflexiva” desta realidade do tratamento da Natureza, passível de ser observado no “mundo infantil”, quanto às ofertas de brinquedos “mais naturais” justificados por seu preço elevado de compra como “pedagogicamente especial” e que poderiam ser uma excelente oportunidade de serem “construídos” pelas próprias crianças. Um exemplo desta possibilidade seriam as atividades realizadas pelas “Oficinas na Natureza” ou “Oficinas de Movimento”. Já, no “mundo adulto”, por exemplo, seria quando na efetivação da escolha e compra de uma casa, o item Natureza se apresenta como um forte ingrediente de aumentar seu valor de compra, pela possibilidade de se “ver” o nascer e o pôr do sol, ou ainda, um panorama “mais natural” (tipo floresta, rio, mar etc). Ambos os exemplos, tocam no campo de que no cotidiano de vida, têm sido cada vez mais comum o pagamento de preços elevados por uma materialização do bem-estar¹²⁰.

Com isto se evidencia ao menos dois agravantes no contexto político-econômico, socioecológico e cultural, claramente observados no Brasil, que são os paradoxos entre “violência e segurança” e, ao mesmo tempo, entre a “desigualdade e igualdade”. Tem-se de um lado as crianças e adolescentes que em sua maioria, antes passavam tempos brincando na rua, soltando “pipas”, descobrindo as imediações e subindo nas árvores frutíferas ao redor de sua casa, ou na praia, movimentando-se livremente e desafiando seu corpo entre a areia e o mar. Inversamente, na atualidade, têm sido cada vez mais “aprisionadas” dentro de casa, dentro do carro (como transporte “mais seguro”), dentro de clubes, dentro da Escola e com um excesso do seu tempo, dentro do “mundo virtual”.

Sob outro prisma, mas pontualmente sob a esfera da pobreza, crianças que se exibem dentro de caixas de papelão ou em bancos das praças com o intento de dormir, ou no meio do trânsito para pedir, ou ainda, aos redores dos restaurantes das praias para comer, enfim, sem nenhum tipo de “teto”, apenas com a esperança de um dia talvez, poder “Pensar-Sentir-Agir”, dentro de uma Família, dentro de uma Escola, dentro de uma Sociedade mais humana-ecológica.

Isto tem sua consequência na perspectiva de qualquer tentativa de uma ação pedagógica, especificamente nas Escolas brasileiras que queiram se comprometer com a “reversibilidade” destas problemáticas, tomando como horizonte a busca da “conscientização” humana-ecológica. Esta busca é interdependente e interconectada com a realidade da “teia” que é a vida e, que neste sentido, deve haver uma decisão pedagógica mais explícita em se posicionar a favor de uma

¹²⁰ Tendo por base a leitura dos escritos de Edgar Morin e, especialmente sua interessante observação sobre a América Latina, interpreta-se a diferenciação da idéia do **bem-estar** e do **bem-viver**, em suma, com as seguintes noções: **Bem-estar**, como a ideia materializada na utilidade e vantagens, que à exemplo no cotidiano a busca de maior conforto, dos objetos que se pode adquirir para tal, tais como, a aquisição de uma TV, de um automóvel ou ainda, a possibilidade de viajar de avião etc. Porém, a ideia de uma “qualidade de vida” não deve se limitar somente a idéia de “qualidade materializada” na aquisição das coisas. Mas, sobretudo, compreendê-la na “qualidade sensibilizadora” pelo “**bem-viver**”. Este significa, manter uma harmonia com seu próprio corpo, com os outros e com o ambiente em que se vive, dependendo, portanto, da emoção, de se permitir amar, de demonstrar sentimentos, afetividade, de se predispor a lidar com os momentos difíceis, os medos, as angústias, as velhas ilusões, não se permitindo cair na armadilha de não acreditar em mais nada, ao contrário tomar atitude para adquirir “novos” conhecimentos, outras soluções, etc;. E, ao mesmo tempo se permitir estar satisfeito com os momentos de alegria, entre família e amigos, entre a tensão e o descanso, nesta proposta há uma resignação entre a linha tênua da sobrevivência, vivência e convivência. Portanto, na minha compreensão um ponto chave para uma relação mais humana-ecológica, seguida da esperança de talvez se contribuir para um mundo melhor, mesmo sabendo do futuro incerto e desconhecido.

“reforma” da (re) valorização do aspecto do desenvolvimento integral, do (re) conhecimento da Educação no sentido mais Estético e do (re) desenho da escola entrelaçada com o Movimento. Mediante este cenário da necessidade de mudança do “distanciamento com a Natureza” e suas consequências, este Esboço de Projeto “futuro”, destaca-se de forma especial, que pode revelar este cenário problemático, partindo do próprio “Sujeito de pesquisa” de forma ativa, especialmente considerado sob o enfoque da realidade da formação de professores de Educação Física no Brasil, experienciada no Estado do Amazonas. Como ponto de discussão complementar se relembra os três pontos problemáticos existentes nesta região como campo de pesquisa de interesse deste Esboço de Projeto “futuro”, que são:

1. A pouca produção científica na perspectiva “(social) ecológica-pedagógica” no campo das Ciências do Esporte/Educação Física. Por exemplo, a falta de literaturas para uma abertura à discussão das diferentes possibilidades de temáticas em torno do favorecimento do “(Re) Encontro com a Natureza” pelo Movimento.
2. A quase não-existência nas grades curriculares da formação dos professores de Educação Física de “tópicos” e, sua forma de mediação na prática com fundo ecológico. Ou seja, que favoreçam as decisões efetivas, especialmente nas escolas, de como poder ofertar a diferenciação pedagógica da multiculturalidade, existente no encaminhar do homem que “se-movimenta” em relações com a Natureza, que é possível de realização, especificamente pela percepção e sensibilização de vivência, convivências e experiências nas relações entre o Homem-Leib-Natureza.
3. A escassez de projetos entre Universidade, Família-Escola-Comunidade que correlacionem estudos, da prática para a teoria, em torno das relações entre Ecologia, “Leib” e, Movimento, no sentido de facilitar o “compreender o mundo-pelo-agir” e pelo “aprender fora” (Draußen Lernen), mas, não de forma competitiva, de alto desempenho, ou ainda, somente como um “meio” para uma “Educação Ambiental”, e, sim, reconhecendo estas relações como fenômeno perceptivo, sensitivo, explorativo que de forma holística/ integral pode oportunizar de forma imperiosa e diversificada, sejam em espaços mais semi-naturais, ou até espaços “construídos”, as crianças e adolescentes a “ganharem conhecimento” do mundo de vida, estando em diálogo com este.

Assim, estas problemáticas sendo realçadas no final deste trabalho, apesar de suas limitações, trazem um horizonte de “novas” oportunidades de pesquisas, sendo necessária tratá-las na visão inter-transdisciplinar entrelaçada com a “tríade universitária”: Pesquisa-Ensino-Extensão e, com possibilidades de intercâmbio internacional.

Isto significa, abrir-se as possibilidades de realização deste esboço de Projeto “futuro, sem hierarquias de “áreas do conhecimento” e nem enquadrar qualquer um dos pontos centrais de investigação deste projeto como “disciplina” fixa nas grades curriculares, pois há intenção de favorecer sua *práxis* como “módulo” fechando “parcerias” mediada por sua característica inter-transdisciplinar.

Logo, para encontrar estes “parceiros”, parte-se da semelhança de idéias em torno da temática proposta no título do Esboço deste Projeto “futuro”, isto é, dos que queiram saber os desafios e superações em diferentes contextos (político-social, econômico-sustentável, cultural, educacional, da saúde, do lazer, dentre outros) das crianças e adolescentes que vivem entre a “cheia e seca” no espaço e lugar amazônico, sob o enfoque do seu “Se-Movimentar.

Fundamentalmente “novo” do Esboço de Projeto “Futuro” na perspectiva da Pedagogia do Movimento é o foco no problema de que não é mais concebível uma renúncia ou desistência da compreensão da relação entre a Ecologia, “Leib” e Movimento em todo e qualquer processo de Formação, Educação e Aprendizagem que queira contribuir com a busca da “convivência” mais humana-ecológica.

Devendo, portanto, tomar cuidado para não focar a investigação deste projeto, em primeira mão, sobre as discussões existentes do “Conflito do Esporte e Meio Ambiente” com o objetivo de Proteção Ambiental. E sim tratar os pontos primordiais que orientam a *práxis* da investigação com foco no potencial do Movimento pelo seu próprio entendimento prático como uma maneira especial de manter a “Conexão, Integração e Interação” ampla com-o-mundo, no sentido do “*menschliches Sich-bewegen als aktives Weltverstehen*”. Assim, mesmo com suas limitações, estas possuem sua relevância investigativa, como reflexão-ação na e pela escola, por não se deslocar dos aspectos discutidos na modernidade¹²¹.

Delimita-se como foco de investigação a observação, reflexão e experiência das crianças e adolescentes em relações com o fenômeno natural que acontece todos os anos na Amazônia, a vazante e, a enchente como campo-problemático deste “mundo amazônico”. Para tanto, toma como procedimento a Pesquisa-Ação com foco na ligação entre os contextos Família-Escola-Comunidade, aplicadas na prática, pela intermediação do “Pensar-Sentir-Agir” de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” representada pelas “dimensões ecopedagógicas” do Movimento, que exigem em suma no encaminhar da implementação deste Projeto “futuro”, três pontos de vista, com base nas “dimensões ecopedagógicas”, que a seguir serão esclarecidas:

1. Ponto de vista da “Eco-Conexão em Movimento” – como forma de contribuir com diferentes possibilidades para o “(Re) Encontro com a Natureza externa” no cotidiano de vida. Significa, dar prioridade ao contato com a Natureza externa, favorecidas pelas experiências com a Natureza, com base no princípio da percepção-estética e antropológica.

2. Ponto de vista da “Eco-Integração do Movimento” - como forma de colaborar com a valorização das “Experiências do Leib” (sentido das relações Natureza-Leib-Homem) neste processo de (Re) encontro, problematizando-as no processo de formação escolar. Significa saber da necessidade de sensibilizar o vínculo “Natureza-Leib-Homem”, fortalecida pelas experiências corporais, com base no princípio sensorial-emocional e saluto.

3. Ponto de vista da “Eco-Interação com e pelo Movimento” – como forma de configurar ligações mais “abertas” com o espaço pedagógico escolar e o favorecimento do “estar fora” (*Draußen Sein*), programados nas atividades escolares e extra-escolares. Significa, permitir a possibilidade de se “ganhar conhecimento” do mundo da vida, configurados nos diferentes espaços, sejam naturais, semi-naturais e/ou construídos, favorecidos pelas experiências sociais e materiais, com base no princípio da exploração e comunicação; exigindo-se esta.

Evidentemente, que existem diferentes outros “métodos” que podem ser desenvolvidos para a aplicação deste esboço de um Projeto “futuro”, porém, o que se torna importante destacar como sugestão colocada nesta ideia proposta é, considerar no processo procedimental escolhido, estes três pontos primordiais advindos da base teórica e orientação para prática, destas três “dimensões ecopedagógicas” do Movimento.

¹²¹ Por exemplo, o antropocentrismo, a ideologia masculina, o individualismo, o autoritarismo, a xenofobia, o fascismo, o fetiche do capital, a exclusão social e o desamor. (Veja este ponto de vista em Capra 2015).

Com isto posto, torna-se importante realçar que favorecer estas características do próprio Movimento, dependerá de estímulos, de reforços que não se ligam com a observação (bio)mecânica dos movimentos das crianças e adolescentes, mas sim, da percepção, reflexão e compreensão de crianças e adolescentes “se-movimentando” em relações “puras” e profundas com o mundo da vida.

Assim como, também não se deverá reduzir o campo de observação destas relações apenas na direção, por exemplo, do esporte, mas sim requer esforços mais versáteis, que envolvem o compromisso com uma perspectiva mais abrangente, do entendimento dos estilos, espaços de vida que está intrínseco na característica marcante do Movimento pelo “ir ao encontro” com algo, com alguém, com um material, com outras formas de vida e, isto se constitui em uma estrutura altamente complexa de interconexão com a vida, com o conhecimento e aprendizado, que não pode ser medida com dados biométricos, mas sim, compreendida por si mesmo em relações cotidianas com este mundo de vidas.

Como exemplo de tematização, tópicos ecológicos (macros) existente no processo de percepção da realidade, pode-se envolver diferentes oportunidades de vivências com os elementos naturais (água, terra, ar, fogo por exemplo). Conquanto que as ofereça com liberdade à criação, fantasia, imaginação, conexões com os conhecimentos que já se possui e que se pode reconhecê-los, sendo importante observar as expressivas formas de alegria, espontaneidade, comunicação verbal e não-verbal nestas relações mais abertas consigo mesmo, com outros e com as outras espécies de vida e seu habitat.

Subsequentemente, deve-se preocupar com a forma de mediação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, como um pressuposto para o processo de aprendizagem, como um meio de encaminhar o conhecimento, de reforçar a percepção, vivências, convivências, experiências. Mas, não supô-las de maneira ingênua como “experiências autênticas”, sempre que possuem um significado subjetivo, porém com resultado objetivo.

Significa, portanto, promover as experiências com a “Natureza, corpórea, social e material”¹²², ou melhor, as “Experiências do Leib” ciente de que se altera nestas relações, tanto o sujeito quanto a realidade, e que isto direciona uma forma de mediação que deve ser comunicativa, como forma de compreensão e, não uma “forma de transmitir conhecimentos”, mas constituir-los, evidentemente com base no que já existe, porém abrindo-se também ao que se modificou, ao que se avançou, oportunizando nesta troca os diferentes saberes, aumentando o espectro e não reduzindo-os somente em parte, mas tentar percebê-lo como um todo.

Isto leva consequentemente a um repensar a Escola e seu espaço pedagógico em relações ecológicas mais “positivas”, concretas e ligadas com o cotidiano de vida e aprendizagem, promovendo maior sensibilização com seu próprio Ser “Leib”, e pelo favorecimento de um constante “estar fora” e, não se fechar somente “sentado, ouvindo, vendo e escrevendo” em uma sala de aula horas por dia e durante anos da vida. Isto traz para a discussão sob o enfoque deste esboço de Projeto “futuro”, as reflexões no campo da psicologia da aprendizagem, por exemplo, Liebetz (1999), quando discute sobre como “armazenar o conhecimento”, relatando que: “10% é

¹²² Importante destacar que não foi objetivo deste estudo descrever minuciosamente e com profundidade estas as relações teóricas entre estas experiências, conquanto se disponha aprofundá-las em outra oportunidade na perspectiva de sua unidade como “(Eco) Experiências do Leib”.

pela leitura; 20% é pela audição; 30% é pela visão; 50% através da visão e da audição; cerca de 70% pelo falar e, 90% em se fazendo” (p. 42).

Neste sentido, os princípios elaborados e discutidos neste estudo, servem como orientação para a prática nas escolas, que atendem este sentido também da psicologia da aprendizagem, à medida que o “Se-Movimentar” é por si só ação, realização de algo, que sempre vai ao “encontro de” que deve ser tratado como elemento essencial, que se conecta, integra e interage em todo o processo de aprendizagem, além do priorizar somente o “pensar e falar”.

Então, é um Esboço de Projeto “Futuro” que diferentemente de um aprender a “conhecer o mundo” somente pela suposição dos especialistas que projetam conhecimentos sobre as coisas e os fenômenos. Propõe, de forma explícita a importância de tratar o processo e, não o fim, oportunizando uma ação pedagógica que favoreça o “ir ao encontro” com o mundo, que representa encontro com vidas, vidas que se relacionam, interconectam-se e, são de uma maneira ou de outra, interdependentes e se mostram em ligações íntimas com seu *habitat*.

Portanto, é uma introdução para uma possível implementação deste Esboço de Projeto “futuro” no Brasil, especificamente no Estado do Amazonas, que se destaca pelo pensar em relações com as possibilidades das condições ambientais, sociais, culturais e materiais da prática para teoria e, que se deve levar em consideração especial, que toda “experiência é ao mesmo tempo produção e recepção da realidade” (Hildebrandt-Stramann, 2001, p. 81).

4.3 Análise das relações entre os modelos de projeto e o esboço de projeto “futuro” como perspectivas no processo de Formação, Educação e Aprendizagem escolar brasileira

Para esta análise da perspectiva de uma Pedagogia Ecológica do Movimento no processo de Formação, Educação e Aprendizagem nas escolas brasileiras, toma-se por base, as conexões existentes entre as visões das discussões teórico-pedagógicas incorporadas nos modelos “visionários” resultantes da cooperação científica entre Brasil e Alemanha. E, o esboço de Projeto “Futuro” elaborado, especialmente para a realidade do Estado do Amazonas/Brasil.

Assim, diante destes modelos e projeto, analisa-se, dentre os diferentes contextos da problemática ecológica, especialmente refletidos na realidade brasileira, sob três enfoques:

1. Do “distanciamento da Natureza” que acaba por afastar cada vez mais o homem de si mesmo enquanto “Leib” e, também, de sua cultura mais tradicional em que ainda se mantinham estas relações;
2. Do uso exacerbado dos meios midiáticos, que têm contribuído cada vez mais com o “enclausuramento” dentro de casa, da negação ao contato social, do aumento do consumo etc., e, conseqüentemente da diminuição drástica dos jogos, brincadeiras tradicionais e movimentos em que se experienciava o “corpo inteiro”, das “conversas” entre os vizinhos, do caminhar pelo bairro.
3. Do aumento de espaços “institucionalizados”, como as escolas em geral e as de línguas, de música, de dança, de esportes etc.) e também os espaços “construídos”, como exemplo, citam-se os *Shoppings center*, *Playground*, Condomínios Fechados, onde não se tem observado nestes espaços uma efetiva preocupação, sensibilização de se manter em sua arquitetura, ou ainda no seu entorno, algo mais natural ou, ao menos semi-natural sem se balizar pela estandarização, cópias que não são refletidas para a realidade local, especialmente pelo seu aspecto natural especial, “calor e chuva”, “seca e cheia”. Isto tem dificultado uma percepção estética ecológica em relação

com as outras espécies, com a oportunidade de se contemplar a beleza de uma frondosa árvore, da sua sombra, brisa, fruto, acabando por direcionar a estilos de vida cada vez mais centrados somente na “economia” do tempo e “aumento” do consumo, afastando o humano do humano por carecer de contato com a própria Natureza.

Todos estes três aspectos têm sido pesquisados em diferentes campos epistemológicos, a saber: da psicologia, neurologia, medicina, sociologia, antropologia, filosofia, geografia, pedagogia e ecologia. Nestas pesquisas estão caracterizados com graves consequências, principalmente no aspecto da saúde física, mental e social as chamadas doenças da sociedade moderna, bem como, contribuido para a diminuição da curiosidade, da perda da criatividade, imaginação, invenção de outras possibilidades, do favorecimento somente do “conhecimento superficial” das coisas, do mundo e, também, com o aumento da violência, do consumo, da má alimentação, do sedentarismo, dentro outros (já discutidos no decorrer de todo este trabalho).

Enfim, originado especificamente pelo “distanciamento para com a Natureza” (sentido interno e externo) se tem afetado todo o processo de personalidade, da identidade e do desenvolvimento humano na perspectiva integral e, em especial, das crianças.

Isto posto, relacionam-se estes aspectos nos contextos da Família, Escola e Comunidade e se trabalha a análise partindo do núcleo escolar sob a perspectiva de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” no campo da Formação, Educação e Aprendizagem para um “Repensar a Escola” e seu espaço-tempo pedagógico que culmina com três perspectivas propostas partindo do contexto universitário (Pesquisa-Ensino-Extensão) para esta relação com a realidade do processo educativo entre Família, Escola e Comunidade. Isto será discutido a seguir.

A escola tem se tornado a instituição, ou melhor, o espaço-tempo de relações na perspectiva do Educar e Ensinar, de conhecer e aprender, a ser preenchido pelas crianças e adolescentes ao longo de muitos anos de suas vidas com muitos “reforços” de “conteúdos” postos como importantes e com um “manual” adicional de qual “uso tecnológico” é mais “eficaz” para sua aplicação. Estendendo a continuidade desta aquisição de “informações” para casa e, conseqüentemente, influenciando e sendo influenciado pelo seu entorno comunitário.

Isto é uma realidade muito peculiar no Brasil, mas não somente a única, pois se pode explorar, a perspectiva da “Escola em Movimento” também, como “abertura da escola como uma parte do mundo da vida de uma criança (Hildebrandt Stramann 2005, p 8), oportunizando tópicos diversos, mediados pelas experiências pessoais e sociais ativas. A ligação dos diferentes espaços sociais através da escola ampliou os locais de aprendizagem em outras áreas da sociedade. Por isso, é possível que os alunos adquiram experiências pessoais e sociais fora da escola. Desta forma, os vários mundos da vida da criança são unidos entre si com a promoção efetiva do desenvolvimento de identidade .

Com esta visão, a escola é entendida como um lugar de “encontro e cooperação para vincular os alunos com a finalidade de participação na vida social em uma rede de estabelecimentos de ensino (...) sendo o movimento uma parte construtiva da vida e da aprendizagem na escola” (Hildebrandt-Stramann, 2001, pp. 19-20). Isto significa ir além das discussões que se fecham no âmbito da importância do Esporte de Rendimento como “espetáculo para a vida”, e seguir rumo às discussões que se abrem para o âmbito da importância de compreender o “Se-Movimentar” sob a perspectiva mais Humana-Ecológica como “espetáculo de Ser Vida” nas relações com o espaço e aprendizagem na e pela escola.

Pensar a perspectiva de colaborar com esta visão, envolve “conhecer” por exemplo, como modelo já existente no Brasil, as três visões de uma “Cultura Escolar brasileira em movimento”, elaboradas a partir das reflexões de Hildebrandt-Stramann (2009b), já sintetizadas neste estudo, que são: 1. Uma “Escola de Autocuidado Corporal”, 2. Uma “Escola da Cultura brasileira de Movimento” e 3. Uma “Escola como Escola da Vizinhança”

Neste contexto, torna-se importante destacar que assumir um compromisso em aprofundar estes aspectos do “Autocuidado do Corpo”, da “Cultura brasileira de Movimento” e dos projetos de “autoajuda” e assistência social, exigidas pela parceria comunitária da união com a “vizinhança”, parte do entendimento e da vontade de reforçar que a forma de mediação para o contexto da realização destas visões com ênfase ecológica, devem ser intermediadas pelo sentido do “Leib” e do “Se-Movimentar” como elementos essenciais de ganho de conhecimento da prática para teoria. Isto se aclara ao tomar uma destas visões, no caso da Escola da “Cultura brasileira de Movimento”, o desafio do cenário de comportamentos que têm aumentado em face da “destruição cultural” e que pouco se tem discutido de forma mais profunda e vindo da prática para teoria no processo de ensino escolar. Nesta visão, torna-se importante compreender que mesmo se tendo visto esforços, como no caso do registro da “Cultura de Jogos e Movimento dos Índios Canela no Brasil”, que com suas danças, cerimônias na realização da “corrida de tora”, e que legitimam as diferentes possibilidades de uma sensibilidade com a natureza (interna e externa em si), não se tem tido muito sucesso para garantir a existência da discussão e possível adaptação de experienciar este tipo de cultura nas escolas.

Ademais, se há uma dificuldade de união na busca da mudança das circunstâncias precárias na atualidade de se manter a “Cultura (corporal, do movimento, dos jogos, da dança, dos ritos) Indígena brasileira”, especialmente na área de saneamento básico, do alarmante desmatamento e, pela disputa da posse territorial que contribui para a “aculturação” massiva destas “culturas”, parecendo sem chance de alterar estas situações desumanas.

Um outro exemplo desta visão da “Cultura brasileira de Movimento” ainda no contexto do movimento, da dança, da música e mais especificamente da luta, é a “Capoeira” que teve seu impedimento na época colonial e que foi transformada em “esporte nacional brasileiro” por Getúlio Vargas em 1930. Mais recentemente, sob o ponto de vista de uma Pedagogia do Movimento, a partir dos debates científicos e pedagógicos, se têm inserido lentamente entre as décadas de 80 e 90, como “conteúdo” no processo de Ensino, especialmente nas aulas da Educação Física escolar. Debater a oportunidade de favorecer na Escola um amplo envolvimento com a “Cultura brasileira de Movimento”, perpassa por diferentes contextos, políticos, socioculturais e, ainda uma perspectiva “sustentável” de lidar com as situações da prática. Pensar uma “Escola do Autocuidado com o corpo”, que envolve especialmente a temática da saúde na visão saluto-genética. Por exemplo, a realidade trazida pelas “Histórias de Movimento das Crianças” brasileiras, neste estudo exemplificada, em torno das discussões da questão da fome, da desigualdade social, da linha tênua existente entre o “trabalho” e o cotidiano de vida infantil, da homogeneidade escolar, enfim, dos diferentes aspectos de vida e das problemáticas cotidianas na comunidade, revelados na “História de Movimento de Kamoi” (ver item 3.3 neste estudo).

Contudo, ao mesmo tempo que se tem ciência das dificuldades, sabe-se também das muitas possibilidades de se trabalhar a favor da busca de uma “consciência” mais humana-ecológica, intermediada pelo “Leib” e o “Se-Movimentar”, especialmente com vistas à aplicação nas escolas.

Conquanto que, o próprio conhecimento e realidade de vida das crianças e adolescentes brasileiras sejam valorizadas neste processo, propondo-se um “Pensar-Sentir-Agir” de suas sensações, percepções, vivências e experiências, inseridas na multidiversidade socioecológica e cultural, mantendo as características de cada região brasileira. Ou seja, que oportunize este rico espectro das relações com a vida para as discussões no processo de formação dos professores e, conseqüentemente, relacione-as com a pesquisa-ação, especialmente com aproximação entre os contextos ecológicos da Família-Escola-Comunidade.

Conseqüentemente, sob a perspectiva do tipo de Ensino com base nestas visões de uma “Cultura Escolar brasileira em Movimento”, deve-se caminhar neste processo, orientadas por uma forma de mediação mais “aberta às experiências”, desde que não deixe de conjugar, de forma clara e objetiva, as experiências diretas com a Natureza, Corpo, Social e Material, na prática. Por isto se pensa em colaborar com inserção de condições mais favoráveis na escola e extraescolar, para uma compreensão do mundo, uma compreensão planetária¹²³, daqueles que vão se tornar adultos e, que neste processo de desenvolvimento, passam a escolher seus princípios de vida. Objetiva-se que dentre estes se opte também pelo “Se-Movimentar” na visão das relações ecológicas profundas na forma de cuidar de si, de tratar as outras pessoas e outras espécies, ou seja, das relações indivíduo-sociedade-espécie.

Assim, o processo de mudança na escola necessita ser discutido com maior frequência no âmago de uma compreensão sistêmica da vida, compondo, de modo bastante satisfatório, teoria e *práxis*, como pressupostos para o reconhecimento da interconexão entre os díspares sistemas envolvidos nos processos de sustentabilidade, tão necessários à existência saudável que exige o controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, culminando com a democracia.

Este é o desafio, especialmente em razão da ação corrupta e da extrema (tecno) burocracia existente nas relações com a política, com a vida cotidiana que atrofia as competências, delimitando-as ao jogo do poder; fragmenta e ameaça a diversidade humana e degrada a possibilidade do civismo, desamparando o cidadão, que com tantas ilusões já não acreditam em mais nada e, muito menos em pensar politicamente a situação da sociedade moderna. Conseqüentemente, isto fortalece cada vez mais a ignorância sobre os chamados “problemas fundamentais da humanidade”, sendo temática invisível na passagem da infância para adolescência, como resultado de tratar o conhecimento no sistema escolar, bem como, trazendo uma confusão e, precariedade de reagir das “novas gerações”. Além de ter seus efeitos na realidade da decepção e, sensação de impotência dos adultos, que acabam por reforçar seu enraizamento na vida “normalizada”.

Logo, o que se encaminha neste estudo é o compromisso de se caminhar de mãos dadas rumo a uma sociedade que quer (re) valorizar, (re) conhecer e, (re) agir face às problemáticas que em geral, ameaçam à vida, tanto humana como de outras espécies. Como ressalta Morin (2012) “Die gigantische planetarische Krise ist die Krise der Menschheit, der der zugang zur Menschheit nicht

¹²³ A vida cotidiana do indivíduo na “era planetária” começa no início do século XVI quando parte das consequências da conquista das Américas, desde meados de 1492 e as navegações portuguesas pelo globo no final do século XV.

gelingt” (p. 29)¹²⁴ e, que se convergem com a prioridade, necessidade e possibilidades de conectar os diferentes saberes¹²⁵ e, não fragmentá-los.

Assim, pensa-se que com a possibilidade de efetivação do Esboço do Projeto “futuro” cuja gênese se encontra neste estudo, seja possível contribuir com o processo de formação dos professores e sua práxis nas escolas, partindo da observação, reflexão e experiência vivenciada na prática durante este processo, que exige, portanto, o fazer acontecer das relações entre Pesquisa, Ensino, Extensão e, à consequente publicação tão necessária, especialmente para que se registre a própria realidade da Amazônia brasileira. Estas relações entre Pesquisa-Ensino-Extensão Universitária é pressuposta abaixo, como perspectivas da “Pedagogia Ecológica do Movimento”, que em suma possui como tarefa:

1. Ao nível da Pesquisa –destaca-se a prioridade de promover uma qualificação dos professores (Graduação e Pós-Graduação) que explicitamente contemple em suas metas o compromisso com uma formação mais humana-ecológica. Significa que em sua meta de produção científica deve priorizar o conhecimento e a percepção, partindo da realidade local, das reflexões-ações na prática e discutí-las teoricamente, com outras literaturas. Deste modo, favorecendo uma ampliação dos diferentes tópicos temáticos que podem ser tratados no processo de aprendizagem. Sendo importante, manter em todo o processo de pesquisa, como o esboço de Projeto “futuro” como forma de, na prática, poder implementar o “Pensar-Sentir-Agir” da “Pedagogia Ecológica do Movimento”, pelo “Se-Movimentar” como intermediador essencial do “diálogo” com o sujeito de estudo (no caso inicial, as crianças e adolescentes) em suas relações imbricadas com o fenômeno amazônico, para se saber os focos temáticos prioritários de discussão e decisões efetivas no encaminhar da formação superior para a *práxis* nas escolas.

Neste caso é preciso considerar que é no “sentir-se” vivo que surge a percepção do “si-mesmo”, de um sentimento de vida, que quer vivenciar, conviver com as outras vidas e tratá-las com o mesmo “cuidado” que se tem tratado a si mesmo, seus familiares e conhecidos. Significa que “reconhecer-se” de forma profunda como Ser “Leib-Natureza”, traz a metáfora do “espelho”, como revelador de suas experiências, comportamentos, conhecimentos, aprendizados, enfim, de sua compreensão, enquanto “Ser humano-ecológico” no sentido integral.

2. Ao nível do Ensino – destaca-se a necessidade de fortalecimento da perspectiva da “Transformação Didática” no próprio processo de formação dos professores e dos alunos nas escolas, com a intenção da superação da situação atual do desencantamento e perda da fantasia e criatividade, substituindo-a por um encantamento e favorecimento de vivências e experiências diretas, encaminhadas de forma inter-transdisciplinar, que exige um diálogo entre os saberes, na perspectiva da prática. Isto é uma oportunidade muito rica para o desenvolvimento de novas coisas e, de como (re) pensar a *práxis* com outro tipo de motivação de aprendizagem.

Para tanto, precisa ser instigado por uma forma de mediação “aberta”, “transformadora”, que valorize o processo de sensibilização-cognição. Pela realização deste esboço de Projeto “futuro”,

¹²⁴ Tradução própria: “A gigantesca crise planetária é a crise da humanidade que não consegue acessar a humanidade” (Morin, 2012, p. 29) – obra em alemão “Der Weg. Für die Zukunft der Menschheit”.

¹²⁵ Saberes que envolvem desde o tradicional ao científico com apreciação crítica na visão ecológica de que estes devem se inscrever em sua complexidade e incompletude e, não da simplificação da complexidade, como por exemplo, no discurso do valor da Natureza pelo mercado que “destrói as identidades culturais para assimilá-las a uma lógica, a uma razão, a uma estratégia de poder para a apropriação da natureza como meio de produção e fonte de riqueza (Leff, 1998, pp. 25-27).

traz-se para discussão uma formação tanto dos professores, quanto dos alunos nas escolas, em constante ligação com a percepção da realidade no “real” vivenciado, experimentado, de forma intercomunicante entre a prática e a teoria e, vice-versa, que faz revelar diferentes campos interconectados partindo do contexto da vida como ela é no local e, sua contextualização no global e, ao mesmo tempo do global imbricado no local.

Na prática, pode-se favorecer uma variabilidade de tarefas, de formação em grupos de trabalho, do uso de diferentes materiais (construídos e criados de preferência pelos alunos no próprio local situacional da experiência) como orientação bem sucedida na prática. Para tanto, é preciso ter coragem de aceitar o “novo” desafio de promover diferentes tarefas, criadas, desenvolvidas e que se realizam pela reflexão-ação na realidade percebida, sentida, explorada, ao qual se faz concretizar pela “abertura” às experiências de forma integral (com a Natureza, Córporea, Social e Material), ou melhor, das “Experiências (ecológicas) do Leib”.

3. Ao nível de Extensão – destaca-se a possibilidade de se “desenhar” o espaço escolar, que supere a separação, fragmentação, distanciamento, isolamento casualística e, o domínio por divisão de áreas “superiores”, que é um grande empecilho para a compreensão integral postulada na concepção da “Pedagogia Ecológica do Movimento”. Para tanto, é preciso se elaborar um tipo de “modelo” deste espaços como Educação, tendo por base os fundamentos da “Escola Cultural em Movimento”, brasileira, refletindo com base na realidade da Amazônia brasileira, sob o enfoque de favorecer as relações ecológicas amplas.

Ou seja, propiciar um “Repensar a Escola” e seu “Espaço Pedagógico”, partindo não diretamente de ideias, projetos e programas pré-determinados e, ou “copiados”, mas sim, por exemplo, dos resultados da implementação deste Esboço do Projeto “futuro” aqui citado, como uma forma de “recolher” as informações da realidade local. Para tanto, é necessário, tanto que se reúna uma equipe interdisciplinar, quanto, que esta equipe esteja disposta a encaminhar este processo de execução de uma extensão universitária, levando em consideração a complexidade dos contextos interrelacionados entre Família, Escola e Comunidade.

Diante desta realidade, uma orientação para a prática na perspectiva da “convivência humana-ecológica”, deve contribuir não somente para a tomada de consciência da denominada “Terra-Pátria”, mas também, favorecer que esta consciência se traduza em vontade de realizar a “Cidadania Terrena”. Com este pensar, o Ensino nas Escolas não deve mais ignorar as relações existentes da “Era Planetária”¹²⁶ como base esclarecedora da prioridade desta convivência, pois todos os seres humanos partilham um destino comum, ao serem confrontados com os mesmos problemas de vida e de morte.

Nisto, a Família tem um papel fundamental como parceira no desenvolvimento de todo e qualquer projeto no processo de formação, educação e aprendizagem das crianças e adolescentes nas escolas. A comunidade como “força social” para partilhar essa responsabilidade, que vai além da exigência de uma “boa educação”, do advogar por uma “boa escola” (sentido de abertura, de propiciar o relacionamento ecológico), mas também, pelo dever de tomar “consciência” e atitudes mais “positivas” face ao cuidado para consigo, com os outros e com o ambiente de moradia, propiciar a união em busca dos seus “direitos”, por exemplo, quanto a melhoria da infraestrutura

¹²⁶ Trata-se de ensinar a história da era planetária que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes a partir do século XVI, e mostra como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram.

básica, prestação dos serviços de saúde, segurança, lazer, dentre outros; sendo estas fontes primordiais como possibilidade efetiva de mudanças políticas e sociais.

Superar a pedagogia praticada pela educação tradicional e, superar os fundamentos da ciência clássica de dividir e de fragmentar, parece ser um dos desafios que precisam ser superados caso se queira de fato, aproximar-se de uma educação do homem como unidade. O conhecimento hoje não deixa de ser especializado, mas isso não quer dizer isolado. A especialização continuará importante, mas sua relevância está na sua capacidade de se atualizar continuamente, interligada e questionada com outros saberes. Neste sentido, a proposta de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” é fruto de um esforço em articular saberes dispersos, diversos e adversos. Sabendo que no pensar ecológico a complexidade não é uma receita que se dá, é apenas um convite para a civilização das ideias.

Logo, não se propõe aqui, perspectivas que se centralizam nas reflexões primeiras dos prejuízos da biosfera (que, sem dúvida, é grave e perigoso), mas sim, naquilo que se acredita ser um perigo com consequências marcantes na chamada “sociedade moderna”, que é a perda da sensibilidade com a natureza enquanto Ser “Leib”, como próprio valor pessoal, que desperte o “sentir-se” ser parte da Natureza (e, talvez com isto se sentir responsável também pelos prejuízos da biosfera). Significa que se anuncia a importância do “Se-Movimentar” como elemento intermediador essencial, que auxilia de maneira especial este “ir ao encontro” com a Natureza (interna e externa), com o mundo e, de manter um “diálogo” com os diferentes espaços de vida, ganhando assim conhecimento e apreendendo-os.

Por fim, evidencia-se que não se postula no Brasil perspectivas de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” como uma forma de excluir o que já existe para inserir algo “novo”. Pois, a própria história da pedagogia revela que não é “novo” o pensar educativo com a Natureza, e que evidentemente no Brasil existem também estes esforços. Importante será enfrentar o desafio de recolher e unir este pensar pelas semelhanças, rumo ao trabalho de pesquisa, ensino, extensão e, naturalmente, sua publicação, tão carente em determinadas regiões no Brasil, aqui comprovado existir (infelizmente) no Estado do Amazonas.

Por isto, explicitamente, admitiu-se esta dificuldade e se procurou mostrar perspectivas, tomando por base a tríade Universitária como possibilidade de implementação, sendo, fundamental tratá-las de maneira aberta, inter-transdisciplinar para as discussões (futuras). Em outras palavras, com a perspectiva de um caminho que não está assegurado, determinado e não é garantido para sua (re) valorização, (re) conhecimento e (re) apreensão, como parceiro insubstituível nas escolas que se caracteriza de maneira especial pela sua capacidade de conexão, integração e inter-relação, para auxiliar as crianças e os adolescentes no “Encontro com a Natureza” e no “Encontro com o Mundo”, favorecendo uma relação ampla com a vida, de forma que com isso estejam mais seguras e dispostas a tomarem atitudes positivas que culminem com a vontade de realizar a retificação de uma convivência mais humana-ecológica.

5 Conclusão

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou apresentar uma concepção da “Pedagogia Ecológica do Movimento” para formação, educação e aprendizagem nas escolas brasileiras, especialmente no contexto da Educação e Educação Física, de forma bastante original.

Além disso, também permitiu como **interesse epistemológico** entrelaçado com este objetivo, introduzir de forma consistente uma contribuição teórica, mesmo que ainda de forma incipiente, para com a “missão (eco) pedagógica”, face a situação-problemática sobre a temática “ecológica” no encaminhar de um ultrapassar do antropocentrismo e, substituí-lo pela ideia de um “campo de relacionamento” (Beziehungsfeldes), na visão (Bio) Ecocêntrica. Ciente, naturalmente, de que “mudar o caminho da humanidade é improvável, mas não é impossível”¹²⁷.

De um modo geral, pensar esse “campo de relacionamento” com foco na formação humana na visão de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento”, foi desenvolvido por meio da compreensão-interpretação da busca de “respostas” de três questões básicas, que serão retomadas como horizonte do resumo conclusivo deste estudo.

Inicialmente, então, se respondeu a pergunta: **Como se pode compreender a concepção de uma Pedagogia Ecológica do Movimento?**

Destacou-se como ponto central dessa investigação a compreensão e interpretação de três assuntos essenciais, que foram selecionados e discutidos com profundidade no decorrer deste estudo e nomeados como **“elos teóricos”**, a saber: A Ecologia (sentido profundo/complexo/holístico), o “Leib” (sentido fenomenológico e filosófico em relações com o mundo e a natureza) e, o Movimento (sentido do “Se-Movimentar” em “diálogo com-o-mundo” e, “compreensão do mundo-pelo-agir”).

A abordagem ecológica na visão (bio) ecocêntrica de mundo, foi a forma escolhida para discorrer sobre a resposta a esta questão, pois esta trata seus “objetos de estudo”, nos padrões organizacionais que existem entre as substâncias e, não apenas como peças individuais, mas em conjuntos diferentes de complexidade. E, com este intento, o fazer conhecer o sentido “ecológico” em conjunto com os campos epistemológicos de investigação, já explícitos no título deste estudo: Ecologia, “Leib” e Movimento (concebidos como “elos teóricos” neste estudo), foi a temática central deste estudo que raramente tem sido proposta em relações, nos campos da Educação e, especialmente nas Ciências do Esporte e Educação Física, sendo mais rara ainda, o encaminhar das discussões da possibilidade de relações entre estes termos, no contexto Escolar.

Estes **“Elos teóricos”** (Ecologia-Leib-Movimento) foram significados, postos em discussão, fundamentados e apresentados no desenvolvimento de todo este trabalho, com perspectivas para *práxis* na escola e, postas em discussão, no processo de formação dos professores, com a seguinte síntese de sua base teórica:

A **Ecologia** foi considerada na perspectiva da discussão entre o Homem e a Natureza” como relações que devem ser respeitadas, consigo mesmo, com os outros e com as coisas, com uma

¹²⁷ Ver Morin (2012). quando este autor trata do “caminho para o futuro da humanidade”, em que comenta que para acabar com a “crise” não se pode fazer apenas uma transformação econômica, é preciso que se faça também reformas sociais, psicológicas e humanitárias, concluindo que “mudar o caminho da humanidade é improvável, mas não é impossível”.

postura antropológica do Ser “Com-o-Ambiente” (Mitwelt), de uma parceria, isto é, uma ação moralmente correta para com a natureza, referindo-se à natureza em seu próprio valor, no sentido do *Mitweltlichkeit*¹²⁸ (Convivência).

Neste pensar, o “**Leib**”, foi colocado em discussão na perspectiva da “ligação entre a natureza interna e externa” como uma “ponte” indissociável destas relações entre o Homem e a Natureza. Isto é, de Ser “Leib” à partir da expressão da totalidade indivisível do ser humano em relacionamento com-o-mundo, no sentido “ecológico” do *Leib als Mittler zur Welt*¹²⁹ (Corpo como um mediador para o mundo) que se complementa com a perspectiva do “Leib” em relações com a Natureza, à medida que, *die Beziehung des Menschen zur Natur entscheidet sich zuerst in seiner Beziehung zum eigenen Körper*¹³⁰ (Böhme, 1992, p.39).

Seguidamente, o **Movimento** sob o ponto de vista do “diálogo com o mundo” e “compreensão do mundo-pelo-agir” é determinado como meio indispensável para o “ir ao encontro do Homem para com a Natureza (duplo sentido). E, desta forma, a percepção e o movimentar-se se entrelaçam no corpo, e cada experiência do movimentar-se através do próprio corpo é percepção. Este entendimento antropológico e fenomenológico do movimento perpassa pela abordagem do “desenvolvimento dos sentidos” de Zu Lippe (1987) até a abordagem do “movimento como diálogo com-o-mundo” (ver Tamboer, 1979; Trebels, 2003), como sendo um contrapeso para a dessensibilização humana, em face da alienação, da geometrização e abstração do mundo, criado em meio à opressão, violência, destruição, deformação, tanto da natureza externa, como da interna, isto é, em si próprio.

Como consequência deste vínculo existente entre estes assuntos essenciais (“elos teóricos), caracterizados pela semelhança da capacidade especial de favorecer e manter o “relacionamento” em diferentes possibilidades de sua reflexão-ação. Realizou-se a interpretação, nomeação e se colocou à disposição para futuras discussões nos diferentes campos epistemológicos inter-relacionados com a temática em questão, três “**dimensões ecopedagógicas**” do Movimento: (1) A Eco-Conexão em Movimento; (2) A Eco-Integração do Movimento e, (3) A Eco-Interação com e pelo Movimento, que em suma tratam:

1. Eco-Conexão em Movimento – atua no campo das discussões da existência da “falsa percepção” de mundo, com a predominância da separação, do “distanciamento da Natureza”, denominado como “déficit de Natureza” na sociedade moderna, labuta, na perspectiva (Bio) ecocêntrica de mundo. É uma dimensão que se propõe contribuir com o “(Re) Encontro com a Natureza”, no sentido duplo (interno e externo ao homem). Preocupa-se, portanto, com as questões das relações ecológicas sob o enfoque da “Teia da Vida”, tratando-a de forma abrangente, interdependente e interconectada, auxiliada pelo “ir ao encontro”. Com isto, destaca-se como elemento imprescindível, para encaminhar de forma profunda, um “diálogo” consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Por exemplo, no fato de expressar qual o sentido de Natureza para si mesmo? Se o homem tem sido capaz de dizer “Eu sou Natureza”? E, quais são as ideias de Natureza embutidas nesta fala em relações com a vida?

¹²⁸ Ver Meyer-Abich (1990; 1997).

¹²⁹ Ver Merleau-Ponty (1996).

¹³⁰ Tradução própria: “A relação do homem com a natureza é primeiramente decidida em seu relacionamento com o seu próprio corpo”.

2. Eco-Integração do Movimento – atua no campo da tomada de decisões efetivas, como consequência da postura da dimensão anterior (sentido da conexão), opera, na perspectiva do Educar e Ensinar. É uma dimensão que se propõe colaborar com a valorização nas ações pedagógicas do professor, em torno das “Experiências do Leib” para a prática. Preocupa-se, portanto, com as questões das relações ecológicas sob o enfoque do conhecimento, ou melhor, de apoiar o “reconhecer o conhecimento” em todo o processo de formação humana em ligação com o “Leib” e, não incentivar sua negligência. Com isto, revela-se como elemento indispensável que favorece o “compreender o mundo-pelo-agir”, fazendo-se representar pelo “Leib” entendido como ponte entre Homem e Natureza e mediador para com o mundo.

3. Eco-Interação com e pelo Movimento - atua no campo de aplicação da prática, que de forma interdependente com as dimensões anteriores (conexão e integração), age na perspectiva do “estar fora” durante o processo de aprendizagem na escola e nas atividades extra-escolares. É uma dimensão que se propõe facilitar as relações entre os contextos da Família, Escola e Comunidade, tratadas em conjunto. Preocupa-se, portanto, com as questões das relações ecológicas sob o enfoque do “espaço-tempo de vida e aprendizagem escolar”. Com isto, evidencia-se como elemento insubstituível na configuração de uma “nova” forma de pensar a Escola e, conseqüentemente, de lidar com os materiais utilizados e o Espaço como Educação, tanto na escola, como na perspectiva do “estar fora”.

Após este importante resumo das “dimensões ecopedagógicas” criadas neste estudo, salienta-se ainda, que nesta tomada de decisão por um posicionamento teórico na visão holística/complexa/ecológica, faz-se o convertimento sob o enfoque relacional na dinâmica existente entre estes “elos teóricos” e “dimensões ecopedagógicas”, com a particularidade dos fundamentos de três “**eixos conceituais básicos**”¹³¹: (1) Desenvolvimento Humano Integral (relacionado neste estudo com a compreensão da Percepção); (2) Educação (Eco) Estética para a “auto-formação” (relacionado com o pensar sobre o Homem-Leib-Natureza) e, (3) “Escola Cultural em Movimento” (relacionado com as discussões da “Reforma Escolar” e seu espaço/tempo de aprendizagem).

Em suma estes “eixos conceituais básicos” se localizam na discussão da possibilidade de uma reversibilidade da atual situação das relações entre Homem, Sociedade e Cultura para com a Natureza, com foco na Tese de Capra (1988, 1996) sobre a “percepção falsa” do mundo, que se relaciona com estes eixos, resumidamente destacados abaixo, nos seguintes pontos:

1. Superar o pensamento de causa-efeito das relações entre Homem e Natureza, com ênfase na **Percepção** das relações/ligações-sistêmicas; que procuram perceber os problemas ambientais e humanos no encontro com seu sintoma em si mesmo, em relações com os outros e, outras espécies, ao invés de lutar por uma “causa” duradoura.

2. Ir além da preponderância da racionalidade e causa-analítica da imagem do **Homem** como *Homo faber*, *Homo técnico*, *Homo econômico* e, *Homo corruptus*¹³² colaborando com o encaminhar de procedimentos que valorizem o *Homo social*, *Homo ludens*, *Homo sensitivo-intuitivo*; *Homo (Socio) Ecológico*.

¹³¹ Sentido de arcabouço, sustentáculo teórico representativo, sendo pensado de modo figurativo como possibilidade de girar, relacionar, como linha imaginária que atravessa os vínculos que representam as “dimensões ecológicas” elaboradas diante das relações existentes entre os “elos teóricos”.

¹³² Significa uma espécie parasita e predatória.

3. Manter um postura crítica quanto a divulgação das ciências e tecnologia como “solucionadoras do futuro”, em que se destaca a necessidade de se discutir com maior abrangência a questão do **Espaço**¹³³ tanto numa visão geográfica natural e humana, quanto na perspectiva educativa dos espaços naturais, seminaturais e, construídos que devem ser colocados em debate, tanto pela sua característica contínua de encaminhar o passado ambicioso que pela ciência e tecnologia têm tido uma velocidade incontrolada, ao invés de uma visão mais Modesta, Racionamento e Moderação.

Por conseguinte, o sentido relacional profundo existente entre os “elos teóricos” (Ecologia-Leib-Movimento), as “dimensões ecopedagógicas” (Eco-Conexão em Movimento, Eco-Integração do Movimento e Eco-Interação com e pelo Movimento) e, os “eixos conceituais básicos” (Percepção, Desenvolvimento Humano Integral; Educação Eco-Estética e, Escola Cultural em Movimento), culmina com um “novo” horizonte conceitual, que fundamenta a **compreensão de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento”**, diferenciando-a como mais uma alternativa de “Pensar-Sentir-Agir” na prática escolar, não limitada aos aspectos técnicos-esportivos e, nem como “meio” de alcançar os objetivos propostos pela “Educação Ambiental”, mas, expondo-se como uma pedagogia “parceira”, com potencial inter-transdisciplinar que com base nestes diferentes aspectos relacionados, trata de favorecer o acesso “ao” mundo, do ganhar conhecimento “do” mundo, de realizar o estar “com” o mundo, como aprendizado pela “Experiência do Leib” em relações humanas-ecológica intermediada pelo “Se-Movimentar”.

Mas, como esta compreensão de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” pode ser bem sucedida em sua realização na prática?

Expôs-se neste estudo, de maneira clara e objetiva, como resposta a esta pergunta, três **categorias “ecodidáticas”** (Experiências com a Natureza; corpórea, social e material) e, três **princípios “ecodidáticos”** (perceptivo-estético e antropológico; sensorial-emocional-saluto e, explorativo-comunicativo) como básicos para toda e qualquer tentativa de orientação na prática com esta perspectiva de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento”. Estas categorias e princípios “ecodidáticos” em suma, são formas de impulsionar as relações com a vida cotidiana, avivar o encontro com a natureza pelo “movimentar-se”, ao invés de distanciar-se e, “silenciar-se” face a sua crescente problemática. Portanto, realçando o “Pensar-Sentir-Agir” do Movimento como sendo “Natur in Bewegung in Natur” (Kuhn, 1997, p.16).

E, por fim, se elaborou a seguinte pergunta: **Quais são as perspectivas dessa compreensão de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” para o processo de Formação, Educação e Aprendizagem nas escolas brasileiras?**

Em resposta a esta questão, primeiramente se salientou os principais pontos educativos, existente nos **Modelos visionários: (1)** Da Cultura dos jogos e Movimento dos Índios Canela no Brasil; **(2)** Da Concepção Didática “Aberta às Experiências” e, **(3)** Da concepção de Escola, como “Escola Cultural em Movimento”. Tais modelos, partiram do resultado das discussões científicas e pedagógicas da parceria existente entre Brasil e Alemanha há mais de trinta anos, no campo das Ciências do Esporte e Educação Física, e que em suma, as compreendeu e interpretou por suas

¹³³ Ver a exemplo Bauman (2001), Harvey (2000) e Santos (2004, 2008), que tratam dentre outros assuntos, sobre a “globalização”; o “desenvolvimento geográfico desigual”, dos “corpos e das pessoas políticas no espaço global”; “da produtividade espacial e a guerra dos lugares” da “metamorfoses do espaço habitado”; do lugar e o cotidiano (pobres, migrantes, atividades simbólicas, a proximidade etc.), da territorialização, urbanização, divisão do trabalho e organização espacial, etc.

semelhanças como tentativa de “reversibilidade”, seja de forma explícita ou implícita, das consequências marcantes da visão antropocêntrica de mundo, encaminhando uma visão mais humana, holística na base teórica e prática destes modelos.

Seguiu-se com o encaminhar de um **Projeto “futuro”**, como possibilidade de ser realizado de forma contínua e em conjunto com a **Pesquisa, Ensino e Extensão**, partindo do contexto Universitário e seu entrelaçamento com a Sociedade. Sinteticamente, propõe-se, na visão de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” reconhecer os desafios mais macros do sistema, colocá-los em discussão e encaminhar decisões efetivas face à atualidade da “sociedade moderna”, tomando por base a realidade do fenômeno da enchente e vazante na Amazônia brasileira (ver detalhes no Cap. 3 deste estudo). Com sua implementação, talvez apontem “soluções” pela reflexão-ação nas atitudes cotidianas, tanto individual, quanto social, neste cenário amazônico, que culmine com a intencionalidade da responsabilidade partilhada e que passe a reconhecer sua própria cultura, ao invés de abarcar consciente ou não, somente o padrão proposto da “cultura globalizada”.

Um exemplo é a extraordinária heterogeneidade existente no Brasil, como um país mestiço que consegue ainda apesar dos limites do caráter de segregação social manter uma unidade mantida por uma cultura comum. É um país estimulante, não somente por sua Natureza externa, mas também em ao humano, com àquilo que ainda se encontra vivo, com o seu “calor humano”, seu sentimento de familiaridade. Porém, precisa sair da “falsa percepção” e, conseqüente “pouca manifestação” quanto à realidade das diferentes bábaries existente em seu espaço de vida.

Em última análise, torna-se importante esta forma de sentir-se vivo do humano, como seu alicerce, que o vincula com outras vidas, o nutre, o fortalece e, revela as relações com seu próprio Ser “Leib” e, a espontaneidade do seu Se-Movimentar, seja pelo “ir de encontro” com algo, com alguém e/ou com outras espécies. E, que isto não pode mais deixar de ser refletido, na perspectiva da Educação e Educação Física, especialmente ao se comprometer com o processo de “Educar e Ensinar, rumo ao fortalecimento deste ânimo pelo ato de viver, como “motor” do processo de conhecimento e aprendizado de forma ativa com-o-mundo.

Enfim, este estudo somente introduz o “Pensar-Sentir-Agir” de uma “Pedagogia Ecológica do Movimento” para a prática escolar e também a discussão no processo de formação dos professores, colocando-se à disposição para um contínuo debate do seu inacabado¹³⁴.

Nota-se ainda que se fez um esforço de representar simbolicamente (tomando como pano de fundo a bandeira brasileira), a visualização de todos os assuntos aqui resumidos e tratados no decorrer deste trabalho científico, como concretização do entendimento relacional teórico-pedagógico proposto na compreensão da “Pedagogia Ecológica do Movimento” para o processo de Formação, Educação e Aprendizagem nas escolas brasileiras. (veja Figura 2 em Apêndice).

¹³⁴ Lembrando Paulo Freire (2006) quando afirma sobre o inacabamento do Ser Humano “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (p.50). Portanto, sabendo que muito ainda se tem que conhecer, declara-se de forma explícita o inacabado nesta obra, para que não se dissimule seu limite de investigação, mas, que se estabeleça e o realce, de forma que favoreça a continuação das discussões futuras que se comprometem com o aprofundamento do *conhecimento do conhecimento* em torno da temática em questão.

Literatura

- Aissen-Crewet, M. (1990). Ästhetische und naturwissenschaftliche Erfahrung. Überlegungen zum naturwissenschaftsbezogenen Unterricht. In G. Selle (Hrsg.), *Experiment ästhetische Bildung* (S.77-94). Hamburg: Rowohlt.
- Altner, G. (1991). *Naturvergessenheit. Grundlagen einer umfassenden Bioethik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Antonovskys, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Baacke, D. (1983). *Die 13-bis 18jährige. Einführung in die Probleme der Jugendalters*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Balz, E. & Wolters, P. (Hrsg.). (2008). *Schulsport. Didaktik und Methodik*. Seelze: Friedrich.
- Batalha, J. (2008). *A Percepção Ambiental e Imagem Corporal dos trabalhadores da Feira Manaus Moderna. Desafios e Superações*. Mestrado. Manaus: UFAM, Instituto de Ciências do Ambiente.
- Batalha-Lemke, J. (2010). Caminhando, Remando e Seguindo a Lição: O movimentar-se de Richard Kamoi entre a cheia e a seca no mundo de vida amazônico. In R. Hildebrandt-Stramann (Hrsg.), *Histórias de Movimento com crianças* (S.43-58). Ijuí: Unijuí.
- Bateson, G. (1985). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bateson, G. (1995). *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. (4.Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauer, H. (1989). *Motorsport und Umwelt*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2005). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Bernett, H. (1959). Die Elementarisierung der Leibesziehung. *Leibesübungen*, 10 (2), 9-11.
- Berthold, M. & Ziegenspeck, J. W. (2002). *Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder*. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.
- Bickel, K. (2001). *Der Waldkindergarten. Konzept. Pädagogische Anliegen. Begleitumstände. Praxisbeispiel Wyk auf Föhr*. Stockholm: Norden Media.
- Bietz, J., Laging, R. & Roscher, M. (2005). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegung und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Böhme, G. (1989). *Für eine ökologische Naturästhetik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhme, G. (1992). *Natürlich Natur. Über Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhme, G. (1993). Natur – ein Thema für die Psychologie? In H-J. Seel, R. Sichler & B. Fischerlehrer (Hrsg.), *Mensch-Natur. Zur Psychologie einer problematischen Beziehung* (S.27-39). Opladen: Westdeutscher.
- Böhme, H. & Böhme, G. (1996). *Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhme, G. (2003). *Leibsein als Aufgabe. Leibphilosophie in Pragmatischer Hinsicht*. Kusterdingen: Die Graue Edition.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bracht, V. (1992). *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister.
- Brämer, R. (2010). Natur: Vergessen? Bemerkenswerte Befunde des Jugendreports Natur 2010. *Motorik*, 33 (3), 112–116.
- Braun, D. & Dieckerhoff, K. (Hrsg.). (2009). *Natur pur. Naturpädagogik im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen.
- Bress, H. (1994). *Erlebnispädagogik und ökologische Bildung. Förderung ökologischen Bewußtseins durch Outward Bound*. München: Hermann Luchterhand.
- Brodthmann, D. (2006). O que mantêm as crianças e jovens mais saudáveis? Novas maneiras de entender saúde e suas consequências para promoção e educação da saúde. In E.Kunz & A.Trebels (Org.), *Educação Física crítico-emancipatória – com uma perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte* (S. 97-116). Ijuí:Unijuí.

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cachay, K. (1990). Proberhandlung Umweltpädagogik. Leitlinien einer Sport spezifischen Umwelterziehung. *Olympische Jugend*, 35 (11), 16-17.
- Capra, F. (1985). *Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Capra, F. (2000). *Synthese – Neue Bausteine für das Weltbild von morgen*. München: Knauer
- Capra, F. (2003). *A Teia da Vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. (8. ed.). São Paulo: Cultrix.
- Capra, F. (2004). *As conexões ocultas. Ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix.
- Capra, F. (2015). *Verbogene Zusammenhänge. Vernetzt denken und handeln in Wirtschaft, Politik, Wissenschaft*. (unveränderte Reprint einer älteren Ausgabe, 2002). Frankfurt a. M: Fischer.
- Carvalho, Y. M. (Org.).(2007). *Política científica e produção do conhecimento em educação física*. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
- Corleis, F. (2000). *Die Bedeutung von Naturerlebnissen in der Schule: Naturerfahrungspädagogik?* Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.
- Cornell, J. (1991). *Mit Freude die Natur erleben. Naturerfahrungsspiele für alle*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Cornell, J. (1999). *Mit Kindern die Natur erleben*. (aktualisierte und erweiterte Ausgabe). Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Da Costa, L. (1997). *Meio Ambiente e Desporto: Uma perspectiva internacional*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Porto:Universidade do Porto.
- Danner, H. (1989): Vom Bambus zur Panflöte. In: Lippitz, W./Rittelmeyer, Ch. (Hrsg.). *Phänomene des Kinderlebens*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 81 - 92.
- Danner, H. (1998). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München: Reinhardt.
- De Haan, G. & Kuckartz, U. (1996). *Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrise*. Opladen: Westdeutscher.
- Diderot, D. (1967). *Zur Interpretation der Natur*. Leipzig: Reclam. (Original veröffentlicht 1754).
- Dieckert, J. (1985). *Esporte de lazer. Tarefa e chance para todos*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Dieckert, J. & Mehringer, J. (1989). *Spiel-und Bewegungskultur der Canela-Indianer in Brasilien*. *Einblicke*, 10 (1) 4-7. Oldenburg: Forschung an der Universität Oldenburg.
- Diem, C. (1949). *Wesen und Lehre des Sports*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik. Grundlagen-Positionen-Tendenzen*. Hamburg: Rowohlt.
- Dilthey, W. (1973). Die Entstehung der Hermeneutik. In R. Gunter (Hrsg.), *Materialien zur Ideologieggeschichte der deutschen Literaturwissenschaft* (S.55-68). Tübingen: Niemeyer.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Elschenbroich, D. (2002). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. (5. Aufl.). München: Goldmann.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2008). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (35 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Franke, E. & Bannmüller, E. (Hrsg.). (2003). *Ästhetische Bildung*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (33. ed.).São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Educação e Mudança*. (30. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia do Oprimido*.(48. Reimpressão).Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Funke, J. (1983). *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Hamburg: Rowohlt.
- Funke-Wieneke, J. (1995). *Vermitteln*. Schritte zu einem „ökologischen“ Unterrichtskonzept. *Sportpädagogik*, 19 (5), 10-17.
- Funke-Wieneke, J. (1997). Von der "Körpererfahrung" zur "Thematisierung der Leiblichkeit". In S. Größing (Hrsg.), *Sportpädagogik in Bewegung* (S.75-95). Salzburg: Univ. Salzburg.
- Funke-Wieneke, J. (2001). Was ist zeitgemäßer Sportunterricht? *Sportpädagogik*, 25 (1) 47-51.
- Funke-Wieneke, J. (2004). *Bewegung-und Sportpädagogik*. Hohengehren: Schneider.
- Gadamer, H. G (1986). *Hermeneutik I: Wahrheit und Methode; Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo:Petrópolis.
- Gaulhofer, K & Streicher, M. (1931). *Das Natürliche Turnen*. Wien: Dt. Verl. für Jugend u.Volk.

- Gebhard, U. (2009). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gibson, J.J. (1977). The theory of affordances - In *Perceiving, Acting, and Knowing. Towards an Ecological Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Gibson, J.J. (1982). *Wahrnehmung und Umwelt*. München: Urban Schwarzenberg.
- Gläser, B. (1992). Natur in der Krise? Ein kulturelles Missverständnis. In B. Gläser & P. Teherani-Kröner (Hrsg.), *Humanökologie und Kulturökologie. Grundlagen. Ansätzen. Praxis* (S.50-69). Opladen: Westdeutscher.
- Goleman, D. (2009). *Ökologische Intelligenz. Wer umdenkt, lebt besser*. München: Droemer.
- Göppel, R. (1991). Umwelterziehung Katastrophenpädagogik? Moralerziehung? Ökosystemlehre? Oder ästhetische Bildung? *Neue Sammlung*, 1, 25-38.
- Gottwald, F.Th. & Klepsch, A. (1995). *Tiefenökologie. Wie wir in Zukunft leben wollen*. München: Diederichs.
- Größing, S. (1993). *Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Größing, S. (2001). Bewegung und Bewegungserziehung als Ökologie des Leibes. In K. Moegling (Hrsg.), *Integrative Bewegungslehre Teil I. Gesellschaft, Persönlichkeit, Bewegung* (S. 292-305). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Grundthemen der Sportanthropologie*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1989). Anthropologische Grundlegung der Leibeserziehung. UNESCO. *International Review of Education*, 35 (1), 17-33.
- Guattari, F. (1994). *Die drei Ökologien*. Wien: Edition Passagen.
- Günzel, W & Laging, R. (Hrsg.). (2001). *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts: Grundlagen und pädagogische Orientierungen*. (2. Korr. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gutiérrez, F. & Prado, C. (2008). *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. (4.Ed.) São Paulo: Cortez.
- Haimerl, B & Hein, R. (Hrsg.). (1994). *Sport und Umwelt. Ökologische Probleme im Sport. Umwelt-Unterricht-Erziehung*. Regensburg: CH-Verl.
- Harvey, D. (2000). *Espaços de Esperança*. São Paulo: Loyola.
- Haug-Schnabel, G. & Wehrmann, I. (Hrsg.). (2012). *Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten*. Berlin und Weimar: Verlag das Netz.
- Heiland, St. (1992). *Naturverständnis. Dimensionen des menschlichen Naturbezugs*. Darmstadt: Wissenschaft Buchgesellschaft.
- Hengst, H. (1980). Mediatisierung der Erfahrung. In K.W. Bauer, W. Karl & H. Hengst. (Hrsg.), *Wirklichkeit aus zweiter Hand. Kindheit in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienprodukten* (S.27-60). Hamburg: Rowohlt.
- Hentig, H. von. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Berlin: Beltz.
- Hildebrandt, R & Laging, R. (1986). *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2001). *Textos Pedagógicos sobre o Ensino da Educação Física*. Ijuí: Unijuí.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2005). Escola em Movimento. *Movimento*, 11 (1), 121-139.
- Hildebrandt-Stramann, R. (Hrsg.).(2007a). *Bewegte Schule. Schule bewegt gestalten*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hildebrandt-Stramann, R.& Taffarel, C.Z. (Org.).(2007b). *Currículo e Educação Física. Formação de professores e prática pedagógica nas escolas*. Ijuí: Unijuí.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2009a). Die Kraft von Luft und Wasser spüren. Ein fächerübergreifendes Unterrichtsbeispiel für ein Lernen durch Bewegung. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 58 (1), 7-12.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2009b). *Educação física aberta à Experiência: Uma Concepção Didática em Discussão*. Rio de Janeiro: Novo Milênio.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2010a). Welterschließung durch elementare Bewegungserfahrung. *Motorik*, 33 (4), 160-166.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2010b). Den ganzen Tag Schule. Wo bleibt Bewegung? Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an!* (S. 98-111). Schorndorf: Hofmann.

- Hildebrandt-Stramann, R. (2010c). *Zeit - und Raumkonzept in der bewegten Ganztagschule. Rhythmisierung und körperliche Aufführungspraxis in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hildebrandt-Stramann, R. (Hrsg.). (2010d). *Histórias de Movimento com crianças*. Ijuí: Unijuí.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2011). Exploração do mundo através de experiências elementares de movimento. *Revista da Educação Física/UEM*, 22 (4), 487-496.
- Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R. & Moegling, K. (Hrsg.). (2013). *Körper, Bewegung und Schule. Teil I: Theorie, Forschung und Diskussion*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Hildebrandt-Stramann, R. & Probst, A. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Bewegungsräume – aktuelle und zukünftige Entwicklungen*. Hamburg: Czwalina.
- Hildebrandt-Stramann, R. & Taffarel, C.Z. (Org.). (2017). *Formação de Professores e Trabalho Educativo na Educação Física*. Ijuí: Unijuí.
- Hurrelmann, K. (2004). Entwicklungs- und Gesundheitsprobleme von Kindern. In R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.), *Wahrnehmen Bewegen Lernen* (S.19-31). Schorndorf: Hofmann.
- Immler, H. (1990). *Vom Wert der Natur. Zur ökologischen Reform von Wirtschaft und Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verl.
- Jägemann, H. (1994). Chancen und Grenzen einer umweltorientierten Sportpolitik – die Problemsicht des Deutschen Sportbundes als Dachverband des Sports. In B. Haimel & R. Hein (Hrsg.), *Sport und Umwelt* (S.29-40). Regensburg: CH-Verlag.
- Janssen, W. (1988). Naturerleben - Basisartikel. *Unterricht Biologie*, 12 (137), 2-7.
- Jungk, R. & Müllert, N.R. (1995). *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*. (5.Aufl.). München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Klupsch-Sahlmann, R. (1999). Mehr Bewegung in der Schule – grundlegende Gedanken zur pädagogischen Konzeption. In R.Klupsch-Sahlmann (Hrsg.), *Mehr Bewegung in die Grundschule* (S.7-24). Berlin: Cornelsen.
- Köckenberger, H. (2004). *Bewegungsspiele mit Alltagsmaterial*. Weinheim: Beltz.
- Kohler, B. & Ostermann, U.S. (Hrsg.). (2015). *Der Wald ist voller Nachhaltigkeit. 21 naturpädagogische Projektideen für die Kita*. Weinheim: Beltz.
- Krebs, R. J. A (1995). Teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. In R. J. Krebs (Hrsg.), *Desenvolvimento humano: Teorias e Estudo*. (S. 103 -115). Santa Maria: Casa Editorial.
- Kretschmer, J. (1990). Draußen sein. Sich-Bewegen mit allen Sinnen. *Die Grundschulzeitschrift*, 4 (36), 30-32.
- Kretschmer, H. (2007). *Naturorientierte Bewegungsaktivitäten im urbanen Raum. Ein Beitrag zur Planung von siedlungsnahen Erholungsflächen*. Dissertation. Universität Köln.
- Kronbichler, E. & Kuhn, P. (2000). Naturbegegnung. Die Beziehung zwischen Mensch und Natur als Perspektive für die Bewegungserziehung. *Sportpädagogik*, 24 (4), 2-9.
- Kronbichler, E. (2001). Bewegungsökologie. Zur Rettung der Natur? In: H. Egner (Hrsg.), *Natursport – Schaden oder Nutzen für die Natur?* (S.45-57). Hamburg: Czwalina.
- Kronbichler, E. & Kuhn, P. (2001). Bewegungserziehung als Naturbegegnung. In W. Günzel & R. Laging. (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Grundlagen und pädagogische Orientierungen* (S.253-285). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kronbichler, E. & Kuhn, P. (2010). Bewegungserziehung als Unterstützung ökoästhetischer Selbstbildung. *Motorik*, 33 (3), 117–121.
- Krüger, M. (1993). *Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports*. Teil 3. Leibesübungen im 20. Jahrhundert Sport für alle. Schorndorf: Hoffmann.
- Kuhn, P. (1997). Natur als Herausforderung der Sportpädagogik. Schwerpunktthema. *dvs-Informationen*, 12 (2), 14-18.
- Kuhn, T. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Kuhnt, B. & Müllert, N.R. (2000). *Moderationsfibel Zukunftswerkstätten. Verstehen, anleiten, einsetzen*. (3. Aufl.). Münster: Ökonomie.
- Kunz, E. (2004a). *Educação Física: Ensino e Mudanças*. (3. ed.). Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. & Hildebrandt-Stramann, R. (Org.). (2004b). *Intercâmbios Científicos Internacionais em Educação Física e Esportes*. Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. (2006a). *Transformação Didático-Pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. & Trebels, A. (2006b). *Educação física crítico-emancipatória*. Ijuí: Unijuí.
- Laban, R. (1978). *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus.
- Laging, R. (1993). Bewegung in der Schule. *Die Grundschulzeitschrift*, 7 (70), 8-16.

- Laging, R & Klupsch-Sahlmann, R. (2001). Schulen in Bewegung. *Sportpädagogik*, 25 (2), 4-10.
- Laging, R. (Hrsg.). (2010). *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Laging, R. (2017). *Bewegung in Schule und Unterricht. Anregungen für eine bewegungsorientierte Schulentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lang, S. (2000). *Umweltthemen in der Sportpädagogik. Evaluation eines Schulsportprojektes als Beitrag zur Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Dissertation. Universität Augsburg.
- Lauterwasser, E. (1990). *Skisport und Umwelt. Ein Leitfaden zu den Auswirkungen des Skisports auf Natur und Umwelt*. Weilheim: Stöppel.
- Leser, H. (Hrsg.). (1997). *Diercke Wörterbuch Allgemeine Geographie*. München: dtv.
- Liebertz, C. (1999). *Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens, Grundlagen, Methoden und Spiele für eine zukunftsorientierte Erziehung*. München : Don Bosco.
- Louv, R. (2011). *Das Letzte Kind im Wald? Geben wir unseren Kindern die Natur zurück!* Weinheim: Beltz.
- Lovelock, J. (1992). *Gaia. Die Erde ist ein Lebewesen*. München: Scherz.
- Maack-Rheinländer, K (1999). *Umweltbewusstsein und Umwelthandeln türkischer und deutscher Schülerinnen und Schuler der 3. und 4. Grundschulklasse. Eine empirische Studie*. Frankfurt a. M: Peter lang.
- Maraun, H. K. (1983). Erfahrung als didaktische Kategorie. *Sonderheft Sportpädagogik*, 7, 26-31.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (2011). *A Árvore do Conhecimento. As bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Editora Palas Athena.
- Marcuse, H. (1977). *A Dimensão Estética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Margullis, L. (2014). Os primórdios da Vida – os micróbios têm prioridade. In W.I. Thompson, *Gaia - Uma Teoria do Conhecimento* (S.91-101). São Paulo: Gaia.
- Meinberg, E. (1995). *Homo Oecologicus. Das neue Menschenbild im Zeichen der ökologischen Krise*. Darmstadt : Wissenschaftler. Buchgesellschaft.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção*. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *A Natureza. Notas – Cruso no College de France*. São Paulo: Martins Fontes.
- Meyer, C. (2007). *Identität. Pädagogische Praxis im Fokus ihres Schlüsselbegriffs*. Norderstedt: Edition Abraxas.
- Meyer-Abich, K.M. (1990). *Aufstand für die Natur. Von der Umwelt zur Mitwelt*. München: Hanser.
- Meyer-Abich, K.M. (1997). *Praktische Naturphilosophie. Erinnerung an einen vergessenen Traum*. München: C.H. Beck.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens*. (2.Aufl.). München: Wilhelm Fink.
- Miedzinski, K. (1998). *Die Bewegungsbaustelle: Kinder bauen ihre Bewegungsanlässe selbst*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Miedzinski, K & Fischer, K. (2009). *Die Neue Bewegungsbaustelle: Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung*. Dortmund: Borgmann Media.
- Miklitz, I. (2007). *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*. (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Moegling, K. (1988). *Ganzheitliche Bewegungserziehung. Pädagogische Bewegungslehre und pädagogische Bewegungspraxis*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Moegling, K. (1999). *Alternative Bewegungskultur. Vom Leistungssport zur Ökologie des Leibes*. Frankfurt a.M: Fischer.
- Moegling, K. (2001). *Integrative Bewegungslehre. Teil I. Gesellschaft, Persönlichkeit. Bewegung*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Morin, E & Kern, A.B. *Terra Pátria*. (2001). (2.ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E., Ciurana, E.J. & Motta, R. D. (2003). *Educar na era planetária - o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2005a). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. (10.ed.). São Paulo: Cortez e Brasília: UNESCO.
- Morin, E. (2005b). *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Morin, E. (2012). *Der Weg. Für die Zukunft der Menschheit*. Hamburg: Krämer.
- Naess, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle. Outline of an ecosophy*. Cambridge : University Press.
- Naess, A. (1997). The Shallow and the Deep. Begründung der Tiefenökologie. In G. Altner (Hrsg.), *Jahrbuch Ökologie* (S.130-137). München: Beck

- Neuerburg, H.-J. & Wilken, T. (1991). Umweltregeln im Sport. *Olympische Jugend*, 37 (12), 12-14.
- Neuerburg, H.-J. & Wilken, T. (1995). „Ja wo laufen sie denn“. Vom Sport zur Ökologie. *Olympische Jugend*, 40 (8), 12-14.
- Osterhammer, M & Held, H. (1992). *Umwelterziehung im Schulsportkurs*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Österreicher, H. & Prokop, E. (2011). *Kinder wollen draußen sein. Natur entdecken, erleben und erforschen*. (2.Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Prohl, R. (2010): *Grundriss der Sportpädagogik*. (3. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Puga Barbosa, R.M.S., Batalha, J. & Amaral, S.M. (2007). *Tópicos da História da Educação Física no Amazonas*. Manaus: Valer.
- Puga Barbosa, R.M.S., & Batalha-Lemke, J. (2011). *Empreendedorismo gestão e administração na educação física*. Manaus: Valer.
- Radeff, R. (1997). Sportbezogene Umwelterziehung. Eine Studie zur Schulpraxis und Baden-Württemberg. *Sportunterricht*, 46 (8), 332-339.
- Raith, A. & Lude, A. (2014). *Startkapital Natur: Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*. München: Oekom.
- Reichel, R. (1987). *Bewegung für die Gruppe*. Münster: Ökotoxia.
- Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2013). *Wie Kinder Heute Wachsen. Natur als Entwicklungsraum – Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken*. Weinheim: Beltz.
- Rittelmeyer, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes: Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. München: Juventa.
- Roeper, M. (2011). *Kinder raus! Zurück zur Natur: Artgerechtes Leben für den kleinen Homo sapiens*. München: Südwest.
- Roszack, T.H. (1994). *Ökopsychologie. Der entwurzelte Mensch und der Ruf der Erde*. Stuttgart: Kreuz.
- Rousseau, J.J. (1999). *Emílio, ou, da educação*. São Paulo: Martins Fontes. (Publicação Original 1762).
- Rumpf, H. (1990). Schwere spüren. In G. Selle (Hrsg.). *Experiment ästhetische Bildung*. Hamburg: Rowohlt.
- Santos, M. (2004). *A Natureza do Espaço – Técnica e tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: EDUSP.
- Santos, M. (2008). *Da Totalidade ao Lugar*. São Paulo: EDUSP.
- Schäfer, G.E., Alemzadeh, M., Eden, H. & Rosenfelder, D. (2009). *Natur als Werkstatt*. Berlin und Weimar: Verlag das Netz.
- Schäfer, G.E. & Alemzadeh, M. (2012). *Wahrnehmendes Beobachten: Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Berlin und Weimar: Verlag das Netz.
- Schemel, H.-J. (2000). *Handbuch Sport und Umwelt*. (3. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Scherer, H.G. (2005). Bewegung und Bildung. Relationale Bildung im Bewegungshandeln. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegung und Sportpädagogik* (S.123-140). Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherer, H.G., & Bietz, J. (2015). *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherler, K. (1975). *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung*. Schorndorf: Hofmann.
- Schiller, F. (1990). *A Educação Estética do Homem*. São Paulo: Iluminuras.
- Schischkoff, G. (1991). *Philosophisches Wörterbuch*. Stuttgart: Kröner.
- Schleiermacher, F. (1993). *Hermeneutik und Kritik*. Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Schmidt, M. (1996). Veränderte Kindheit – Veränderte Bewegungs - und Sportwelt: Analysen und pädagogische Konsequenzen. In W. Schmidt (Hrsg.), *Kindheit und Sport - gestern und heute* (S.9-30). Hamburg: Czwalina.
- Schmidt, W. (2002). *Sportpädagogik des Kindesalters*. Hamburg: Czwalina.
- Schreier, H. (1986). Wege zum Naturschönen. *Grundschule*, 2, 20-22.
- Seel, M. (1996). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Seewald, F. & Kronbichler, E. (1993). Bewegung und Naturerfahrung – ein ganzheitliches Modell zur Umwelterziehung in der Sportlehrerbildung. In B. Haimmerl & R. Hein (Hrsg.), *Sport und Umwelt. Ökologische Probleme im Sport. Umwelt-Unterricht-Erziehung* (S.55- 78). Regensburg: CH-Verlag.
- Seewald, F., Kronbichler, E. & Größing, S. (1998). *Sportökologie: Eine Einführung in die Sport-Natur-Beziehung*. Wiesbaden: Limpert.

- Seewald, F. Kronbichler, E. & Größing, S (2001). Naturbegegnungen und Bewegungserziehung. Ein Beitrag zu einer ökoästhetischen Bewegungserziehung. In H. Altenberger, S. Hecht, V. Oesterhelt, M. Scholz & M. Weitzl (Hrsg.), *Im Sport lernen - mit Sport leben* (S. 213-222). Augsburg: Ziel.
- Taffarel, C.Z. (1997). Curriculum, Formação Profissional na Educação Física e Esporte - Esporte e Campos de Trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. *Movimento*, 4 (7), 43-51.
- Tamboer, J. (1979). Sich-Bewegen - ein Dialog zwischen Mensch und Welt. *Sportpädagogik*, 3 (2), 8-13.
- Tamboer, J. (1991). Realitätsmodalitäten statt Leib-Seele-Verhältnisse. *Integrative Therapie*, 1 (2), 58-84.
- Trebels, A. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. *Sportunterricht*, 41 (1), 20-29.
- Trebels, A. (2003). Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. (Tradutor: Alexandre Vaz). *Perspectiva*, 21 (01), 249-267.
- Trebels, A. (2005). Sich-Bewegen: Lernen und Lehren – Anthropologisch-philosophische Orientierungen. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (S. 153-166). Hamburg: Czwilina.
- Trommer, G. (1991). *Natur Wahrnehmen mit der Rucksackschule*. Braunschweig: Westermann.
- Tuan, Y.F. (1983). *Espaço e Lugar. A perspectiva da Experiência*. São Paulo: Difel.
- Ullrich, H. & Hamburger, F. (1991). *Kinder am Ende ihres Jahrhunderts*. Langenau: Ebner Ulm.
- Valente, M.C. (1999). *Pedagogia do Movimento: diferentes concepções*. Maceió: Edufal.
- Verch, J. (2007). *Die Versportlichte Technologiesgesellschaft als Umweltproblem: Das Naturverhältnis eines aufstrebenden Kulturphänomens und seine Zusammenhänge zu Umwelt, Ökologie, Nachhaltigkeit und Globalisierung*. Berlin: SandSoda Publishing.
- Vetter, H. (2004). *Wörterbuch der Phänomenologischen Begriffe*. Hamburg: Meiner.
- Wagenhofer, E. (2012). *Alphabet - Angst oder Liebe*. (DVD). Wien: Filmladen Edition.
- Wagenschein, M. (2008). *Verstehen lehren. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Weber, A. (2014). *Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur*. (3.Aufl.). Berlin: Ullstein Buchverlage.
- Weizsäcker, V. (1973). *Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wöhrstein, T. (1997). *Mountainbiking und Umwelt. Ökologische Auswirkungen und Nutzungskonflikte*. Saarbrücken: Universität Saarbrücken.
- Zeiger, H. (1996). Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 1 (1), 26-46.
- Zimmer, R. (2001). Identität und Selbstkonzept - Zur Bedeutung von Bewegungs-Erfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung. In R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.), *Kindheit in Bewegung* (S.13-23). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2004a). Lernen durch Wahrnehmung und Bewegung. In S. Weber (Hrsg.), *Die Bildungsbereiche im Kindergarten* (S.66-86). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2004b). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. (8. Ausgabe der überarbeiteten und erweiterten Neuausgabe). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2008a). *Schaff die Stühle ab! Was Kinder durch Bewegung lernen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2008b). *Bewegung und Sprache. Verknüpfung des Entwicklungs - und Bildungsbereiches Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten*. München: DJI.
- Zimmer, R. (2009). *Toben Macht Schlau! Bewegung statt Verkopfung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2013). *Alles über den Bewegungskindergarten. Praxis für Kitas und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zinnecker, J. (1990). Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozess der Zivilisation. In I. Behnken (Hrsg.), *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation* (S. 142-162). Opladen: Westdeutscher.
- Zur Lippe, R. (1987). *Sinnenbewusstsein. Grundlegung Einer Anthropologischen Ästhetik*. Hamburg: Rowohlt.

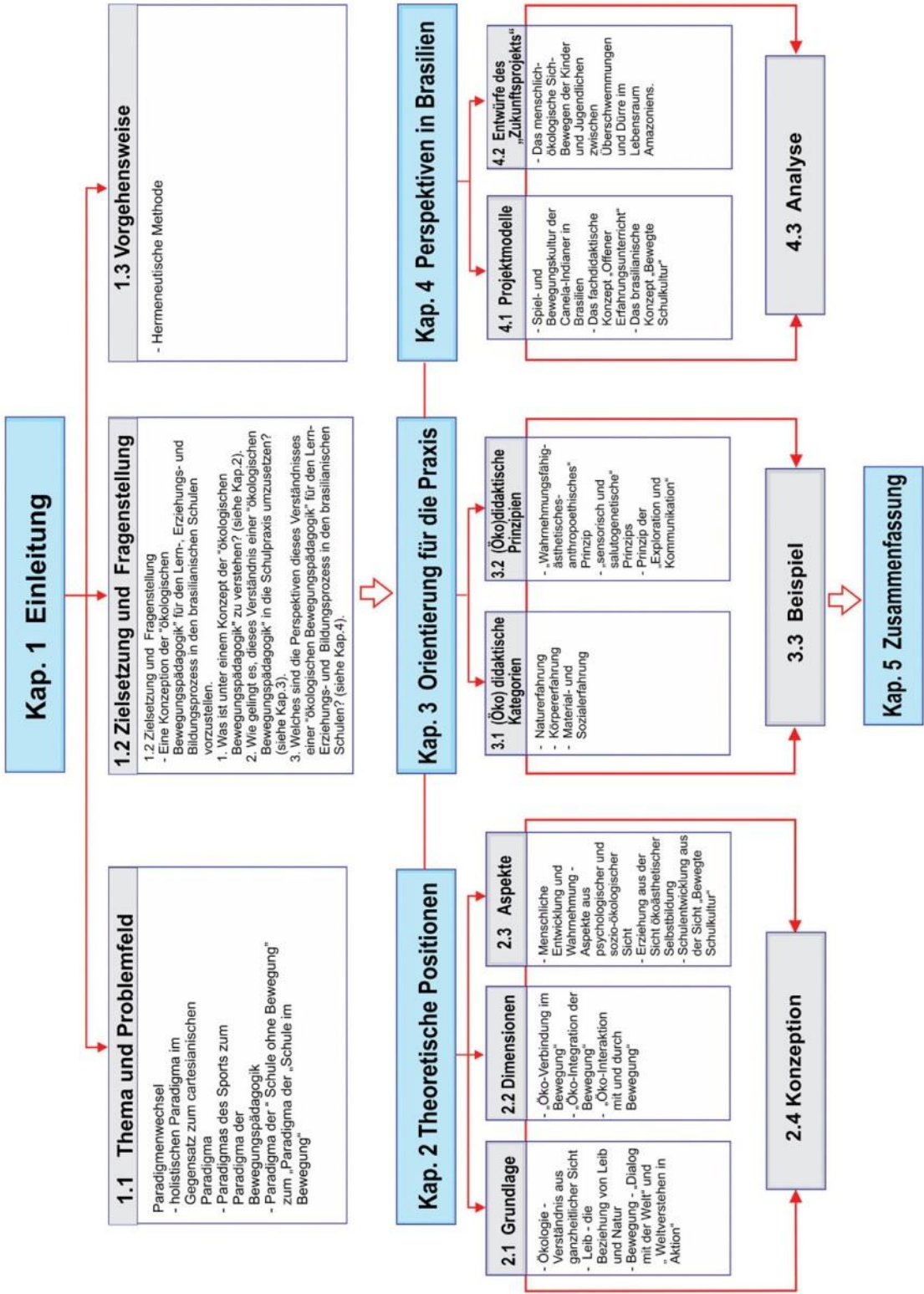


Abb 1. Illustration von der Struktur der Arbeit

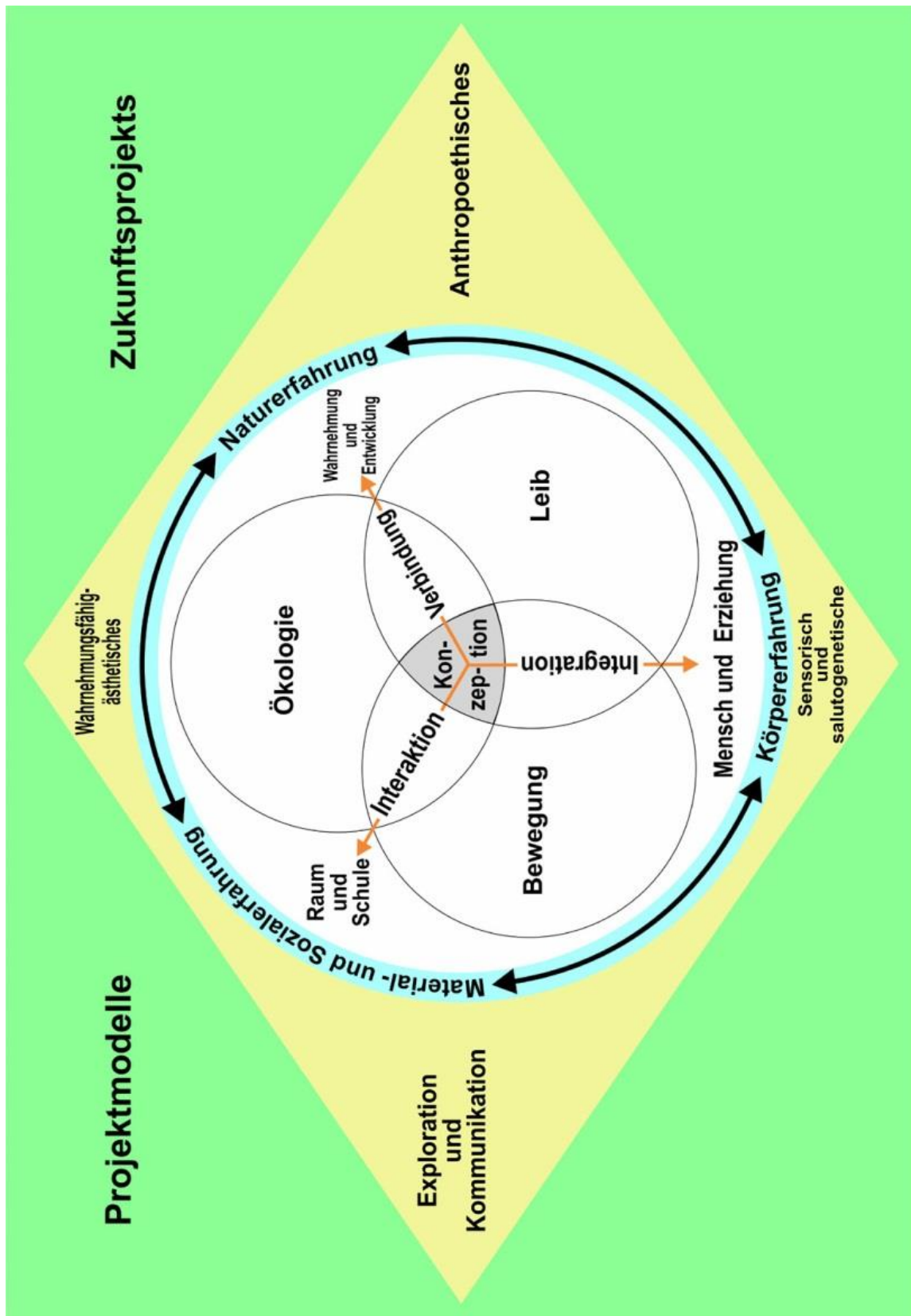


Abb 2. Illustration von der Arbeitinhalt Überblick

Figura 3. Ilustração da Estrutura do Trabalho (Elaborado pela autora)

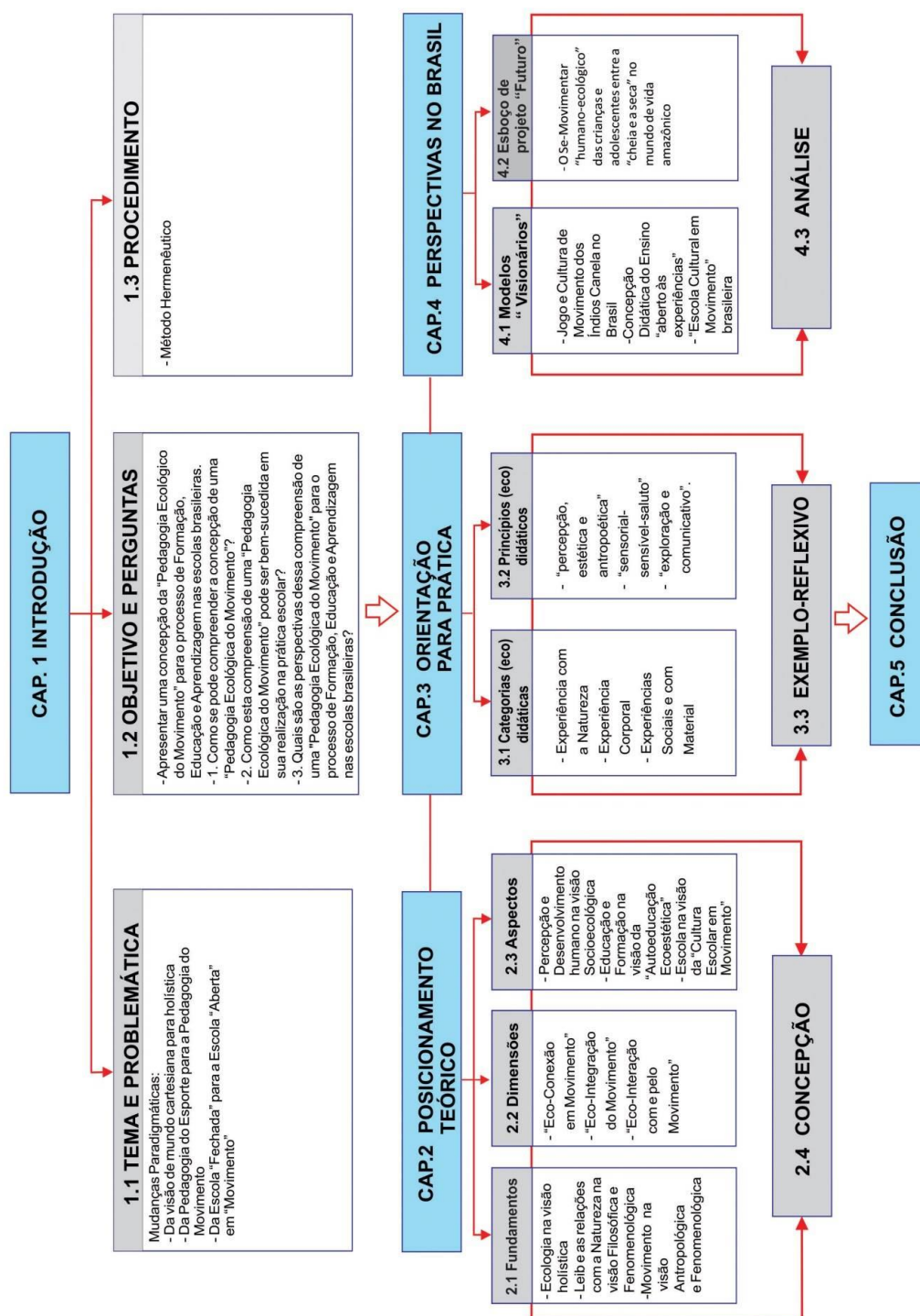
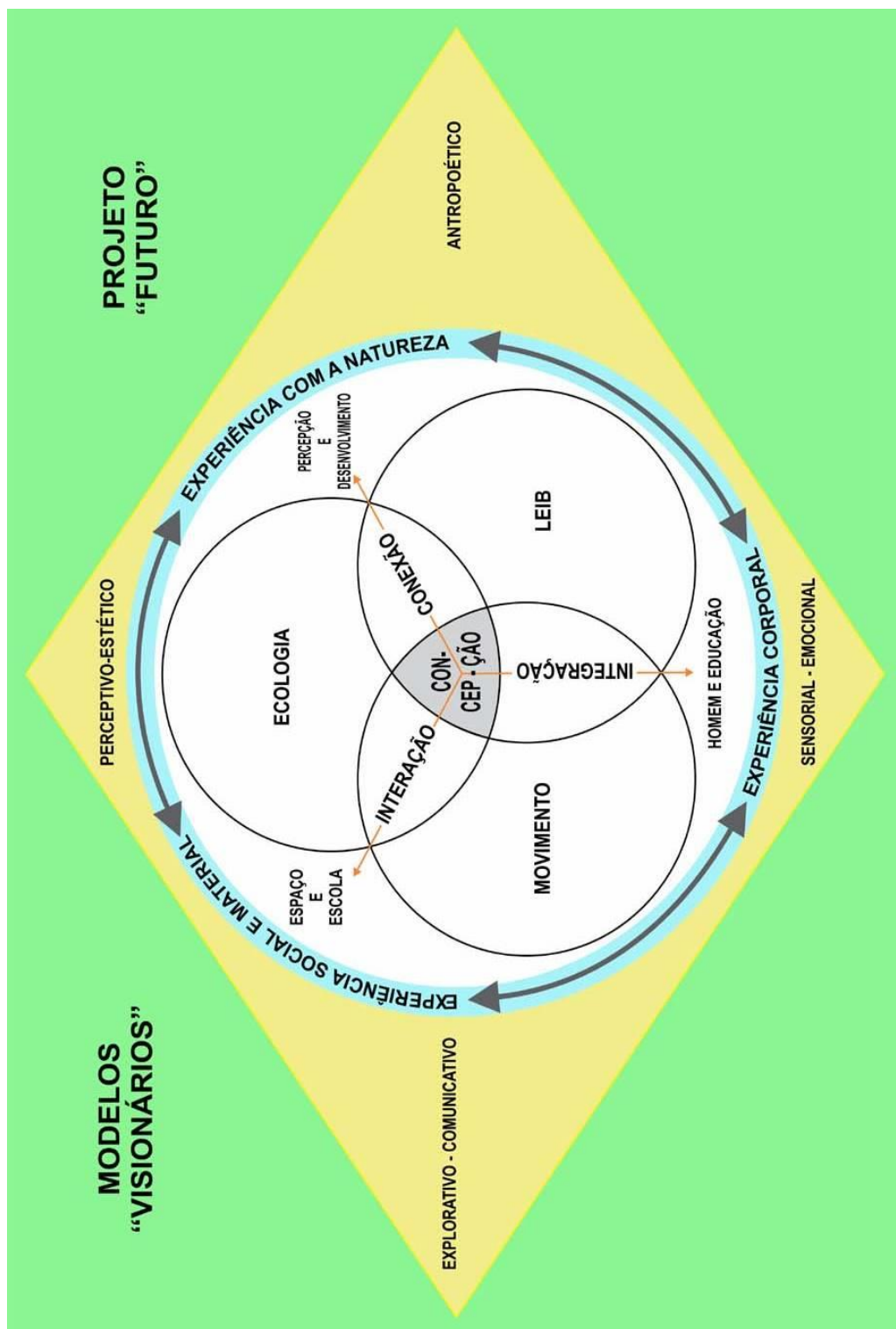


Figura 4. Ilustração da visão geral de conteúdo do trabalho (Elaborado pela autora).



Eidesstattliche Versicherung

Ich, Batalha Pinto de Souza Lemke, Jozilma
Norfolkstraße, 20
26382, Wilhelmshaven

versichere hiermit an Eidesstatt durch meine Unterschrift, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel **„Ökologie-Leib-Bewegung: Grundlagen und Perspektiven einer „ökologischen Bewegungspädagogik“ für den schulischen Lern-Erziehungs- und Bildungsprozess in Brasilien.**

- selbständig verfasst, keine Textabschnitte von Dritten oder aus eigenen Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen angegeben habe,
- dass Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Vermittlungstätigkeiten oder für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen,
- dass ich die vorliegende Dissertation noch nicht veröffentlicht habe, *)
- dass ich die vorliegende Dissertation mit Genehmigung der Dekanin oder des Dekans der Fakultät für Geistes und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig, vertreten durch die Betreuerin oder den Betreuer der Arbeit, vom ** bereits teilweise veröffentlicht habe, *)
- dass ich die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe,
- dass ich noch kein Promotionsgesuch gestellt habe,
- dass ich die gleiche, eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung nicht bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht habe,
- dass mir die geltende Promotionsordnung der Fakultät bekannt ist
- und dass ich die Grundsätze zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis an der Technischen Universität Braunschweig kenne und beachtet habe.

Ich bin damit einverstanden, dass die von mir vorgelegte und verfasste Doktorarbeit mit dem Titel (siehe oben) einer automatischen Plagiatsüberprüfung mit einer einschlägigen Plagiatssoftware unterzogen werden kann. Die Überprüfung wird nur in anonymisierter Form stattfinden, d. h. meine persönlichen Daten (Vorname, Name, E-Mail) werden dabei nicht verwendet.

Ich versichere an Eidesstatt, dass ich die vorgenannten Angaben nach bestem Wissen und Gewissen gemacht habe und dass die Angaben der Wahrheit entsprechen und ich nichts verschwiegen habe.

Die Strafbarkeit einer falschen eidesstattlichen Versicherung ist mir bekannt, namentlich die Strafandrohung gem. § 156 StGB bis zu drei Jahren Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei vorsätzlicher Begehung der Tat bzw. gemäß § 163 Abs. 1 StGB bis zu einem Jahr Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei fahrlässiger Begehung.

Braunschweig,
Unterschrift der Doktorandin / des Doktoranden

*) Zutreffendes einsetzen

**) Hier das Unterzeichnungsdatum der Betreuerin oder des Betreuers zur Genehmigung der Vorveröffentlichungen einsetzen.

Berufliche und wissenschaftliche Werdegang

Angaben zur Person	Vor-und Zuname	Batalha Pinto de Souza Lemke, Jozilma
	Anschrift	Norfolkstraße, 20 26382 Wilhelmshaven
	Geburtsdatum	07.12.1977
	Geburtort	Manaus-Amazonas / Brasilien
Staatangehörigkeit	Brasilianisch	
Familienstand	Verheiratet zwei Kinder	
Schulbildung	1985-1995	Schulabschluss Abitur
Ausbildung	1996-2000	Studium an der Fakultät für Sportwissenschaften der Bundesuniversität Amazonas (UFAM). Abschluss in Sport (Staatexamen) und wurde als Studentin der Klasse 2000/1 (höchster Koeffizient), ausgezeichnet.
	2002-2004	Weiterbildung (Strictu-Senso): Spezialisierung in Psychomotorik an der Universität Candido Mendes in Rio de Janeiro (UCAM RJ).
	2006-2008	Weiterbildung (Lato-Senso): Magister/Master im Wissenschaftszentrum für Umwelt und Nachhaltigkeit in Amazonien an der Bundesuniversität Amazonas (UFAM).
beruflicher Werdegang	1995-1998	Trainerin der weiblichen Kinder-und Jugendmannschaft für Tischtennis in dem Sportzentrum der Stadt Manaus .
	2000-2005	Sportlehrerin in Grundschule und auch für Schüler, die besondere Hilfe benötigen (blind, taub, Autisten und Gehirnlähmung).
	2002-2004	Leiterin für die Sportpädagogik und Sportabteilung der Privatschule Instituto Batista Ida Nelson (BIN).
	2004-2008	Hilfslehrerin an der Fakultät der Sportwissenschaft an verschiedenen privaten und Öffentlichen Universitäten im Staat Amazonas - Brasilien Lehrerin im Programm zur Ausbildung der sieben indigenen Ethnien: Kokama, Kambeba, Kanamary, Myranha, Mayoruna, Mura und Tikuna im Bereich der Methodologie der Forschung und Naturwissenschaften.
Wissenschaftliche Tätigkeit	2004-2007	Wissenschaftliche Hilfskraft an der Bundesuniversität Amazonas und Leitung der Seminare an der Privaten Universität Uni-La Sale und Nilton Lins (Philosophie und Geschichte des Sportunterrichts; Psychomotorik und motorischen Entwicklung und Seminar für Techniken und Taktiken des Tischtennis).
	2007; 2011	Buchautorin 2007 - „Tópicos da História da Educação Física no Amazonas“ Buchautorin 2011 - „Empreendedorismo e Gestão Administrativa na Educação Física“ Alles Bücher wurden von der Editora Valer herausgegeben
	2009	Zulassung zum Promotion an der Fakultät für Geistes-und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig

Datum: _____ Unterschrift: _____